المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة مؤتة

المجلَّة الأردنيَّة في

اللُّغة العربيَّة وآدابها

مجلَّة علميَّة عالميَّة محكّمة

المجلد (٢)، العدد (٢)، ربيع الأول ١٤٢٧هـ / نيسان ٢٠٠٦م

ISSN 1026-3721

المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها

مجلة علمية عالمية محكّمة أسستها اللجنة العليا للبحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، وتصدر عن عمادة البحث العلمي، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

ترسل البحوث وجميع المراسلات إلى العنوان الآتي

رئيس تحرير المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها

عمادة البحث العلمي، جامعة مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية

ص.ب (١٩) مؤتة- (٦١٧١٠) الأردن

هاتف ٩٩- ٢٣٧٢٣٨٠ (٣-٩٦٢)

فاكس: ٢٣٧٠٧٠٦ (٣-٩٦٢)

E-mail: jjarabic@mutah.edu.jo

DAR.website http://www.mutah.edu.jo/dar/jjour.htm

المجلَّة الأردنيَّة في

اللُّغة العربيَّة وآدابها

مجلَّة علميَّة عالميَّة محكّمة

المجلد (٢)، العدد (٢)، ربيع الأول١٤٢٧هـ / نيسان ٢٠٠٦م

بسم الله الرحمن الرحيم

المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها

مجلة علمية عالمية محكمة

تصدر عن اللجنة العليا للبحث العلمي في المملكة الأردنية الهاشمية

أ- **شروط النشر**:

- لغة المجلة هي العربية ويمكن أن تقبل بحوثاً بالإنجليزية أو أية لغة أخرى، بعد موافقة هيئة التحرير.
- يقبل للنشر في المجلة البحوث والنصوص المحققة والمترجمة ومراجعات الكتب المتعلقة باللغة العربية وآدابها.
- يشترط فيما يقدم للمجلة أن يكون أصيلاً ولم يسبق تقديمه لمجلة أو أية جهة ناشرة أو أكاديمية (وألاّ يكون جزءاً من رسالة علمية). ويتعهد الباحث بذلك خطياً عند تقديم البحث للنشر.
- أن يكون البحث المقدم خاضعاً لأسس البحث العلمي وشرائطه.
- يصبح البحث بعد قبوله حقاً محفوظاً للمجلة ولا يجوز النقل منه إلاّ بالإشارة إلى المجلة.
- يجوز للباحث إعادة نشر بحثه بعد مضي سنتين على نشره في كتاب بعد موافقة هيئة التحرير الخطية على أن يشار إلى المجلة حسب الأصول.
- يتولّى تحكيم البحث محكمان أو أكثر حسب تقدير هيئة التحرير.
- يقدم الباحث أربع نسخ مطبوعة ونسخة إلكترونية على قرصٍ ممغنط "(٣,٥) Floppy أو مدمج (Cd) باستخدام البرنامج الحاسوبي (MS Word) بمســــــافات مزدوجة بين الأسطر وهوامش ٢,٥سم، وعلى وجه واحد من الورقة (A٤) ، بحيث لا يزيد عدد صفحات البحث على (٤٠) صفحة.
- يكون نوع الخط المستخدم في المتن Simplified Arabic بنط ١٤. أما الحواشي فتكون بنفس الخط وبنط ١٢.
- يذكر الباحث على الصفحة الأولى من البحث اسمه ورتبته الأكاديمية والمؤسسة التي يعمل فيها.
- تحتفظ الهيئة بحقها في عدم نشر أي بحث وتُعدُّ قراراتها نهائية.
- لا ترد الأبحاث التي لم تقبل لأصحابها.
- يلتزم الباحث بدفع النفقات المالية المترتبة على إجراءات التحكيم في حال سحبه للبحث أو رغبته في عدم متابعة إجراءات التقويم.
- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات التي يقترحها المحكمون خلال شهرٍ من تاريخ تسلُّمه القرار.
- يخضع ترتيب الأبحاث في المجلة لمعايير فنية تراها هيئة التحرير.
- الأبحاث المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعكس بالضرورة آراء هيئة التحرير أو الجامعة أو سياسية اللجنة العليا أو وزارة التعليم العالي والبحث العلمي في المملكة الأردنية الهاشمية.

ب - **تعليمات النشر:**

- أن يُكتب ملخّصٌ للبحث باللغة العربية وآخر بالإنجليزية بما لا يزيد على (١٥٠) كلمة لكل منهما وعلى ورقتين منفصلتين بحيث يكتب في أعلى الصفحة عنوان البحث واسم الباحث (الباحثين) من ثلاثة مقاطع مع العنوان (البريدي والإلكتروني) والرتبة العلمية وتكتب الكلمات الدالة (Keywords) في أسفل صفحة الملخص بما لا يزيد على خمس كلمات بحيث تعبر عن المحتوى الدقيق للمخطوط.
- يُشار إلى المصادر والمراجع في متن المخطوط بأرقام متسلسلة توضع بين قوسين إلى الأعلى هكذا: [(١)]، [(٢)]، [(٣)] ويكون ثبتها في أسفل صفحات البحث، وتكون أرقام التوثيق متسلسلة موضوعة بين قوسين في أسفل كل صفحة، فإذا كانت أرقام التوثيق في الصفحة الأولى مثلاً قد انتهت عند الرقم (٦) فإن الصفحة التالية ستبدأ بالرقم (١). ولا يعاد إيرادها عند نهاية البحث، ويكون ذكرها للمرة الأولى على النحو الآتي:

الكتب المطبوعة:

اسم شهرة الكاتب متلواً باسمه الأول والثاني وملحقاً بتاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم الكتاب مكتوباً بالبنط الغامق، واسم المحقق أو المترجم، والطبعة، والناشر، ومكان النشر وسنته، ورقم المجلد – إن تعددت المجلدات – والصفحة. مثال:

الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (ت٢٥٥هـ/ ٨٦٩م): **الحيوان**. تحقيق وشرح: عبدالسلام محمد هارون، ط٢، مصطفى البابي الحلبي، القاهرة، ١٩٦٥، ج٣، ص٤٠. ويشار إلى المصدر عند وروده مرة ثانية على النحو الآتي: الجاحظ، **الحيوان**، ج، ص.

الكتب المخطوطة:

اسم شهرة الكاتب متلواً باسمه الأول والثاني وملحقاً بتاريخ وفاته بالتاريخين الهجري والميلادي، واسم المخطوط مكتوباً بالبنط الغامق، ومكان المخطوط، ورقمه، ورقم اللوحة أو الصفحة. مثال:

الكناني، شافع بن علي (ت٧٣٠هـ/ ١٣٣٠م): **الفضل المأثور من سيرة السلطان الملك المنصور**. مخطوط مكتبة البودليان باكسفورد، مجموعة مارش رقم (٤٢٤)، ورقة ٥٠.

الدوريات:

اسم كاتب المقالة، عنوان المقالة موضوعاً بين علامتي تنصيص "   "، واسم الدورية مكتوباً بالبنط الغامق، رقم المجلد والعدد والسنة، ورقم الصفحة، مثال: جرار، صلاح: "عناية السيوطي بالتراث الأندلسي- مدخل"، **مؤتة للبحوث والدراسات**، المجلد العاشر، العدد الثاني، سنة ١٤١٥هـ/ ١٩٩٥م، ص١٧٩-٢١٦.

وقائع المؤتمرات وكتب التكريم والكتب التذكارية:

ذكر اسم الكاتب، واسم المقالة موضوعة بين علامتي تنصيص " "، واسم الكِتَاب كاملاً بالبنط الغامق، واسم المحرر أو المحررين إن كانوا غير واحد، ورقم الطبعة، واسم المطبعة والجهة الناشرة، ومكان النشر، وتاريخه، ورقم الصفحة. مثال: الحياري، مصطفى: "توطن القبائل العربية في بلاد جند قنسرين حتى نهاية القرن الرابع الهجري"، **في محراب المعرفة: دراسات مهداة إلى إحسان عباس،** تحرير: إبراهيم السعافين، ط١، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، بيروت، ١٩٩٧م، ص٤١٧.

- تكتب الأعلام الأجنبية حين ورودها في البحوث باللغة العربية والإنجليزية بعدها مباشرة محصورة بين قوسين ( ).
- يراعى النظام المتبع في دائرة المعارف الإسلامية عند كتابة الأسماء والمصطلحات العربية بالحروف اللاتينية.
- ترسم الآيات القرآنية بالرسم العثماني بين قوسين مزهرين﴿ ﴾ مع الإشارة إلى السورة ورقم الآية. وتثبت الأحاديث النبوية بين قوسين هلاليين مزدوجين(( )) بعد تخريجها من مظانها.
- تكون المراسلات على النحو الآتي:

رئيس تحرير المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها

عمادة البحث العلمي، جامعة مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية

ص.ب (١٩) مؤتة- (٦١٧١٠) الأردن

هاتف ٩٩- ٢٣٧٢٣٨٠ (٣-٩٦٢)

ناسوخ (فاكس): ٢٣٧٠٧٠٦ (٣-٩٦٢)

E-mail: jjarabic@mutah.edu.jo

DAR.website http://www.mutah.edu.jo/dar/jjour.htm

محتويات العدد

المجلّد (٢)، العدد (٢)، ربيع الأول ١٤٢٧هـ / نيسان ٢٠٠٦م

البحوث باللغة العربية

Jordanian Journal of Arabic Language and Literature

An International Refereed Research Journal

Issued by the Higher Scientific Research Committee/Ministry of Higher Education and Scientific Research and the Deanship of Academic Research/Mu'tah University

Price Per Issue: **(JD ٣)**

Subscription:

Subscriptions should be sent to:

Jordanian Journal of Arabic Language and Literature
Deanship of Scientific Research
Mu'tah Jordan
Karak- Jordan

Annual Subscription:

Individuals:

- Jordan : [JD ١٠] Per year
- Other Countries: [$٣٠] Per year

Institutions:

- Jordan : [JD ٢٠] Per year
- Other Countries: [$٤٠] Per year

Students:

- [JD ٥] Per Year

Subscrber's Name & Address:

Name	
Address	
Job	

Form:

☐ Cheque: ☐ Bank Draft ☐ Postal Order

Signature: **Date:** / /٢٠٠

المجلة الأردنية في اللغة العربية آدابها

مجلة دورية محكمة تصدر عن اللجنة العليا للبحث العلمي – وزارة التعليم العالي والبحث العلمي- وعمادة البحث العلمي في جامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية

ثمن العدد: (٣) دنانير

قسيمة الاشتراك

تصدر المجلة أربعة أعداد في السنة، ويدفع قيمة الاشتراك بالدينار الأردني أو ما يعادله بشيك أو بحوالة بنكية ترسل إلى:

رئيس تحرير المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها
عمادة البحث العلمي/ جامعة مؤتة
الكرك - الأردن

قيمة الاشتراك السنوي:

- **للافراد:**
  - § داخل الأردن: (١٠) دنانير
  - § خارج الأردن: (٣٠) دولاراً
- **للمؤسسات:**
  - § داخل الاردن: (٢٠) ديناراً
  - § خارج الأردن: (٤٠) دولاراً
- **للطلبة:** **(٥) دنانير سنوياً**

اسم المشترك وعنوانه:

الاسم	
العنوان	
المهنة	

طريقة الدفع: ☐ شيك ☐ حوالة بنكية ☐ حوالة بريدية

التوقيع: : **التاريخ** : / / ٢٠٠

المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مجلد (٢)، عدد (٢)، ربيع الأول ١٤٢٧هـ / نيسان ٢٠٠٦م

أثر النية في الدرس النّحويّ عند القدماء

د. جزاء المصاروة *

تاريخ تسليم البحث : ٤/١٠/٢٠٠٥ تاريخ قبوله :٢٣/١/٢٠٠٦

ملخّص

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن سمة مهمة في التفكير النحوي عند القدماء، فهو يبحث في مدى اعتماد النحاة القدماء على نية المتكلم في تفسير النصوص والجمل، وتقعيد لغة العرب، ويبين أن للنية دوراً لا يمكن إغفاله في التأويل النحوي من جهة، وفي صوغ القواعد النحوية من جهة أخرى؛ مما يدل على مدى اهتمام النحاة بما وراء النص، فهم لم يتعاملوا مع النصوص على أنها مبتورة عن قائليها، بل حاولوا تفسيرها محاولين الاعتماد على نية القائل وقصده.

Abstract

This paper aims at uncovering a significant characteristic of syntactic thinking in the case of old grammarians. It investigates the range of such grammarians' reliance on speakers intention in interpreting the linguistic phenomena and codification of Arabic.

The paper concludes that intention plays an important role in syntactic interpretation and codification of syntactic rules. These leads old grammarians not just to pay attention to these linguistic phenomena, but also leads them to account for the reasons of these phenomena. Texts according to such grammarians cannot be taken or interpreted without reference to speakers' intention.

* قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة مؤتة.

المقدمة

بذل علماء اللغة القدماء جهوداً كبيرة في جمع لغة العرب، ثم تقليبها وتمحيصِها، والخروجِ من ذلك بقواعدَ تحكمُ هذه اللغةَ، وكان هذا العملُ الجبّارُ لأسبابٍ لعل من أهمِّها شيوعَ اللحنِ بعد أن دخلت عناصرُ غيرُ عربيةٍ في الإسلام، وقد اعتمد هؤلاءِ العلماء في تقعيدهم للظاهرة اللغوية وتفسيرها على ما سمي بعد ذلك بأصول النحو: القياس، والتعليل، والسماع [١].

ومما لا شكَّ فيه أن النحاةَ القدماءَ لم يكتفوا بوصفِ كلامِ العرب كما جاء عنهم، بل راحوا يفسّرونَه ويتأولونَه ويعللونه -في مرحلة تالية لمرحلة الجمع- وقد كان هذا التفسيرُ والتأويلُ لإظهارِ جمالِ اللغةِ العربيةِ وعبقريتِها، وصولاً إلى أنَّ هذه اللغةَ هي أشرفُ اللغاتِ وأعظمُها، أو لردِّ الأنماطِ والتراكيبِ اللغويةِ التي ندّتْ عن قواعدِهم وأقيستِهم لتتَّسقَ مع هذا النظامِ اللغويِّ الذي رسموا قواعدَه وحدودَه ومعالَمَه[٢]، أوبسبب التفاهم إلى المعنى خاصة إذا تخلف التفسير على المستوى النحويّ[٣].

وكانت تسيطر على النحاة في تفسيراتهم وتوجيهاتهم فكرةُ العاملِ، تلك الفكرة التي قام عليها نظام النحو العربي، فتصور النحاة أنه ما من حركة أو سكنة إلا بتأثير عامل لفظيٍّ أو معنويٍّ، وعدّوا بعض العوامل أصلاً كالأفعال، وبعضها فرعاً كالأسماء والحروف، وجعلوا بعضها أقوى من بعض [٤].

وبسبب فكرة العامل تلك كثرَ الحديثُ عن الحذفِ والإضمارِ والتقديرِ والنيّةِ، وإذا كان العلماءُ قديمُهم ومحدثُهم قد تحدّثوا عن الحذفِ والإضمارِ والتقديرِ بشيء من التفصيل، فلم أرَ فيهم من تحدثَ عن النيّةِ كمظهرٍ من مظاهرِ التأويلِ النحويّ.

لذا جاء هذا البحثُ لينفضَ الغبارَ عن مظهر من مظاهر التأويلِ النّحويّ، اتكأَ عليها القدماءُ في تفسيراتِهم وتخريجاتِهم النّحويةِ، وهو (النيّة) إذ اعتمدَ هؤلاءِ العلماءُ على قصدِ المتكلّم ونيّتِه في تفسيرِ الظاهرة اللغوية، وهذا الموضوعُ على صغرِ حجمِه في النّحو العربيّ، إلا أنّه يكشفُ عن سمةٍ هامةٍ من سماتِ هذا التفكيرِ، وهي اهتمامُ النحاةِ بدواخلِ النفسِ البشريةِ ومراميها، كما أنّ النحاةَ فسّروا بالنظرِ إليه كثيراً من الظواهرِ اللغويةِ.

وقد عكفتُ على لملمةِ أشلاءِ هذا الموضوعِ من كتب النّحو، والمظانّ الأخرى، إذ جمعتُ ما استطعتُ من عباراتِ النّحويينَ التي ظهرَ فيها التفسيرُ أو التقعيدُ بالاعتماد على نيّة المتكلّم، وحرَصتُ على أن يكونَ لفظُ النيّة في عباراتِهم صريحاً، كأنْ يقالَ: على نيّة كذا، أو لأنهم نوَوْا كذا... وأشباههما.

وقد تناولَ البحثُ أولاً تعريفَ النيّة لغةً واصطلاحاً، ثم حاولَ الربطَ بين النيّة في الدراساتِ النّحويةِ

(١) انظر عيد، محمد، أصول النحو العربي، عالم الكتب-القاهرة، ١٩٨٧، المقدمة.

(٢) وانظر: الخثران، عبدالله بن حمد، مراحل تطور الدرس النحوي، دار المعرفة الجامعية-إسكندرية، ١٩٩٣م ، ٩٨.

(٣) انظر: الموسى، نهاد، نظرية النحو العربي، دار البشير ومكتبة وسام-عمان، ط٢ ١٩٨٧م: ٧٣ وما بعدها

(٤) انظر:عيد، محمد، أصول النحو العربي، ٢٣٥

والدراساتِ الشرعيةِ، في محاولةٍ لتفسيرِ وجودِ هذه الركيزةِ في التفكيرِ النّحويّ عند القــدماء، ثم عــرضَ البحثُ النيّة ركيزةً من ركائز الدراسات النّحوية في محورين، الأول: التفريقُ بين النيّة والحذفِ، والثــاني: مظاهرُ النيّة في الدراساتِ النّحويةِ، حيث جاءت في مظهرين، الأول: التأويل النّحوي، والثــاني: صــوغ القواعد النّحوية.

آملاً من اللهِ العليّ القديرِ أنْ أكونَ قد وُفّقتُ في عرضِ هذا الموضوعِ عرضاً علمياً موفيه حقَّه، وإنْ كان ثمةَ خللٌ أو خطلٌ فتلك سماتُ البشر.

والحمد لله رب العالمين.

أولاً- النيّة لغةً واصطلاحاً:

جاءَ في الصحاح:" نويتُ نيّةً ونَواةً: أي عزَمْتُ، وانتويتُ مثلُه... والنيّة أيضاً والنَّوى: الوجــهُ الــذي يَنويه المسافرُ من قُرْبٍ أو بُعدٍ"[١]، وفي لسان العرب:"نوى الشيءَ نيّة ونِيَة...وانتــواه: كلاهمــا قَــصَدَه واعتقدَه"[٢].

فالنيّة في اللغة تعني القصدَ والعزمَ على الإتيانِ بأمرٍ ما دونَ أن يُؤتى، دونما تحديدٍ إذا ما كان هذا الأمرُ المنويُّ قولاً أو عملاً، ولِفعلِها (نَوى) ثلاثةُ مصادرَ: نيّة و نَواةٌ، ونِيَة[٣]،ويبدو أنّ المصدرَ الأوّلَ هو الأشْيَعُ، وهو المستخدَمُ في الدراسات النّحوية والشرعية.

أما في الاصطلاح النّحوي، فالنيّة مقصورةٌ على القولِ أو الكلام؛ لذا يمكن أنْ نصوغَ لها تعريفاً علــى النّحو التالي: هي قصدُ المتكلّم الإتيانَ بلفظٍ معيَّنٍ دونَ أنْ يأتيَ به، مما يشكّلُ أثراً في النمطِ اللغويّ، فــيغيرُه عن وجهتِه التي كان ينبغي أنْ يكونَ عليها لولا ذلك القصدُ.

ثانياً- أصل النيّة في الدراسات النّحويّة:

كان للإسلام دور واضح في إبراز أثرِ النيّة وأهميتها في ما يصدر عن المسلمِ من أقوالٍ وأفعــالٍ، حــتى اشتُرطتْ النيّة في معظم العباداتِ كالصومِ والحجِّ والوضوءِ...وغيرها، وفي الحديثِ المشهورِ عن الرّســولِ صلّى اللهُ عليه وسلم:"إنّما الأعمالُ بالنّيّاتِ"[٤]، وفي حديثٍ آخرَ:" نيّة المؤمنِ خيرٌ مِن عملِه"[٥] ورُوي عن يحيى بن كثيرٍ أنه قال:" تعلّموا النيّة فإنّها أبلغُ من العملِ"[٦].

(١) الجوهري، إسماعيل بن حماد(ت ٣٩٣هـ) الصّحاح، تحقيق عبدالغفور عطار، دار العلم للملايين-بيروت، ط٣ ١٩٨٤م: ٦/٢٥١٦.

(٢) ابن منظور، جمال الدين(ت ٧١١هـ)، لسان العرب،دار صادر، بيروت، ط٣ ١٩٩٤م: ١٥/٢٤٧ (نوى)

(٣) يبدو أن المصدرالثالث(نِيَة) مُخَفَّفٌ من الأوّلِ، كما خُفّفَ (مَيْتٌ) من ميّت، و(هَيْنٌ) من هيّن.

(٤) البخاري(ت٢٥٦هـ) صحيح البخاري، تحقيق مصطفى البغا، دار ابن كثير، بيروت، ط٣ ١٩٨٧ : ٦/٢٤٦١

(٥) الحنبلي،أبو الفرج عبدالرحمن(ت ٧٥٠هـ)جامع العلوم والحكم، دار المعرفة-بيروت، ط١ ١٤٠٨هـ:١٣

(٦) الأصبهاني، أبو القيم ت٤٣٠هـ، حلية الأولياء، دار الكتاب العربي، بيروت، ط٤ ١٤٠٥هـ.

وبالنظر إلى ذلك فقد وقرَ في أذهانِ المسلمينَ أنّ نيّة الشيءِ كعملِه، وليس عجيباً أن يتسربَ ذلــك إلى الدراسات النّحوية، فيهتمَّ النّحويونَ بنيّة المتكلّم وقصدِه، ويجعلوا لهما أثراً بارزاً في صياغةِ ألفاظِه وتراكيب جملِه، وهو أمرٌ ليس بمستنكرٍ في بعض الأحيان، إذ قد يُشيرُ أحدُنا إلى زميلٍ له قائلاً: (القلمَ) أو (قلماً)؛ لأنَّ قصدَه أعطني قلماً، وقد أشار إلى شيء من هذا الدكتور نهاد الموسى في "نظرية النحو العربي" عند حديثِــه عن البُعدِ الخارجيّ في التحليل النحويّ عند سيبويه: "...بل يتّسع[سيبويه] في تحليلِ التراكيبِ على وصفِ المواقفِ الاجتماعيّة التي تستعمل فيها وما يلابس هذا الاستعمال من حال المخاطــب، وحــال المــتكلم، وموضوع الكلام"[١].

لكنّ المبالغةَ في الاعتمادِ على هذا الجانبِ الخفيّ من النصِّ فيه من الخطورةِ ما فيــه، إذ لا يخلــو مــن التخمينِ في كثيرٍ من الأحيان، كما أنه يُبعدُ النصَّ اللغويَّ عن عفويتِه.

ويبدو أن التفسير بالنية قد رافق نشأة النحو، فقد روى سيبويه عن الخليل في أكثرَ من موضعٍ تفــسيرَه للظاهرةِ اللغويةِ بالنيةِ، كتفسيره دخولَ الألفِ واللامِ في الحال في مثل: جاءوا الجماءَ الغفــيرَ، وأرســلها العراكَ، بأن العرب تكلموا بذلك على نيّة ما لا تدخله الألف واللام[٢]، ومن ذلك أيضاً تفسيرُ الخليل لجــرّ العرب الصفةَ في نحو:"ما يحسُنُ بالرجلِ مثلِك أن يفعل" قال:"إنما جرُّ هذا على نية الألف واللام[٣]. كمــا فسّر سيبويه نفسُه كثيراً من الظواهر اللغوية معتمداً على النية كما سيأتي في ثنايا البحث[٤]، بل إن عنده باباً بعنوان:" هذا بابُ ما يكونُ معطوفاً في هذا البابِ على الفاعلِ المضمرِ في النيّةِ، ويكون معطوفاً على المفعول وما يكون صفةَ المرفوعِ المضمر في النيّةِ ويكونُ على المفعول"[٥] ويقصد بذلك توكيد الضمير المــستتر في مثل:"إياك أن تفعل.."

وقد عبّر المبرّدُ كذلك عن الضميرِ المستترِ بأنه مضمرٌ في النيّةِ، فقال:"تقولُ في الواحدِ: هندٌ قامتْ، التاءُ علامةُ التأنيثِ، والضميرُ في النيّةِ كما كان في المذكرِ[٦]، واستخدم المبرّدُ مصطلح النيّةِ في المقتضبِ في غيرِ موضعٍ[٧].

واعتمد كذلك ابنُ جنّي على النيةِ في التفسيرِ والتأويلِ النحويّ، فقال:" ويجوز تقديمُ خبر المبتدأ عليه، تقول: قائمٌ زيدٌ، وخلفَكَ بكرٌ، والتقديرُ: زيدٌ قادمٌ، وبكرٌ خلفك، تقدّمَ الخبرانِ وفيهما ضميرٌ؛ لأنَّ النيّــةَ فيهما التأخيرُ[٨].

(١) الموسى، نهاد، نظرية النحو العربي، ٩٧

(٢) انظر سيبويه(ت١٨٠هـــ) الكتاب، تحقيق عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط٣ ١٩٨٨م: ٣٧٥/١،

(٣) نفسه، ١٣/٢، وانظر كذلك ١٠٦/٣

(٤) وانظر كتابه: ١٧٥/٢، و٣١٠/١، و٢٨/٣، و٤٩٨/٣.

(٥) انظر سيبويه، الكتاب، ٢٧٧/١

(٦) انظر المبرد، أبو العباس(ت ٢٧٥هـــ)المقتضب، تحقيق عبدالخالق عظيمة،عالم الكتب- بيروت، ١٩٨٩م: ٢٦٣/١.

(٧) انظر :نفسه، ٢٦٢/١، و١٦٤/٢، و١٧٨/٢، و١٦١/٤ وغيرها.

(٨) ابن جني، عثمان(ت ٣٩٣هـــ) اللمع في العربية، تحقيق فائز الفارس، دار الأمل-الأردن، ط٢ ١٩٩٠م: ٣٠

وليس أدلَّ على أهميةِ النيّة عند النّحويينَ من قولِ ابن هشام في حديثِه عن لزومِ الفعلِ وتعديهِ:"وتارةً يَتعلقُ [الغرض] بالإعلامِ بمجرّدِ إيقاعِ الفاعلِ للفعلِ؛ فيُقتَصَرُ عليهما، ولا يُذكرُ المفعولُ، ولا يُنوى، **إذ المنويُّ كالثابت**"[١].

ثالثاً- النيّة ركيزةً من ركائزِ الدراساتِ النّحويةِ:

رأيتُ أنّه من الممكنِ معالجةُ هذا الموضوعِ في محورينِ رئيسينِ، الأول: الفرقُ بين النيّة والحذفِ، والثاني: مظاهرُ النيّة في الدرسِ النّحويِّ عند القدماءِ.

المحور الأول- الفرقُ بين النيّة والحذفِ:

سيطرتْ نظريةُ العاملِ-كما قدّمنا- على النّحو العربيِّ بشكلٍ ملحوظٍ ولافتٍ للنظر، فجعلَ النحاةُ الحركاتِ الإعرابيةَ ناجمةً عن عواملَ تصنعُها، فكلُّ حركةٍ إنما تجيء لعامل-إن لم يكن ملفوظاً فهو ملحوظ[٢]، كما رأوا أنّ الجملَ سواءٌ أكانت فعليةً أم اسميةً تقومُ على فكرة الإسناد: المُسنَدِ والمسندِ إليهِ، والجملةَ التي تخلو من أحدِ هذين الركنينِ أو من كليهما فهي ليست كلاماً مُفهماً؛ لذلك كثُر الحديثُ عن الحذفِ في ما يتعلقُ بهذين الأمرين، أقصد العاملَ من جهة، والمسندَ والمسندَ إليه من جهةٍ أخرى، ثم اشترطوا شروطاً للحذفِ –خاصة إذا كان الحذفُ في أحد ركني الجملة- ليس هذا محلَّ بحثها[٣].

ويُرافقُ مصطلحَ الحذفِ مصطلحٌ آخرُ قريبٌ منه ، وهو الإضمارُ، وقد استخدم النّحويونَ كلاً من هذينِ المصطلحينِ في موضعِ الآخر، وقد أدرك ذلك ابنُ مضاء فقال:" والنّحويونَ يفرّقون بين الإضمارِ والحذفِ، ويقولونَ-أعني حُذّاقَهم- إنّ الفاعلَ يُضمَرُ ولا يُحذفُ، فإنْ كانوا يعنونَ بالمضمرِ ما لا بدّ منه، وبالمحذوفِ ما قد يُستغنى عنه، فهم يقولونَ هذا انتصب بفعلٍ مضمرٍ ولا يجوزُ إظهارُه، والفعلُ الذي بهذه الصفةِ لا بدَّ منه، ولا يتمُّ الكلامُ إلا به، وهو الناصبُ...وإنْ كانوا يعنونَ بالمضمرِ الأسماءَ ويعنونَ بالمحذوفِ الأفعالَ، ولا يقعُ الحذفُ إلا بالأفعالِ...فهم يقولونَ في قولنا:"الذي ضربتُ زيدٌ" إنَّ المفعولَ محذوفٌ تقديرُه ضربتُه"[٤].

وقد استخدمَهما بعضُ النّحويينَ في الموضعِ الواحد، ففي حديثِ ابن هشام عن إضمارِ العاملِ في بابِ الاشتغالِ، قال:" وقد **يُضمرُ** وجوباً في مواضعَ منها بابُ الاشتغالِ...نحو:" زيداً ضربتُه"...وإنما كان **الحذف** هنا واجباً لأنّ الفعلَ مُفَسِّرٌ له"[٥] فقد استخدم المصطلحينِ (الحذف والإضمار) للدلالةِ على

(١) انظر:ابن هشام(ت ٧٦١هـ)مغني اللبيب: ٢٣٩/٢. تحقيق مازن المبارك ومحمد علي حمدالله، دار الفكر، بيروت، ط٦ ١٩٨٥م: ٦٣/٢

(٢) وانظر:مصطفى، إبراهيم، إحياء النّحو، القاهرة، ١٩٥٩م: ٢٢

(٣) انظر: ابن هشام ، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب: ٢٣٩/٢

(٤) القرطبي، ابن مضاء(ت٥٩٢هـ) الرد على النحاة، تحقيق شوقي ضيف، القاهرة، ١٩٤٧م: ٩٢-٩٣.

(٥) ابن هشام (ت٧٦١هـ)، شرح شذور الذهب، تحقيق عبدالغني الدقر، الشركة المتحدة للتوزيع، دمشق، ط١ ١٩٨٤: ٢٧٩/١-٢٨٠.

الظاهرةِ الواحدةِ، على أنَّهم في بعضِ المواضعِ لا يستخدمونَ إلا مصطلحَ الإضمارِ، مثلُ نصبِ الفعلِ المضارعِ بأنْ المضمرةِ(١)، وفي مواضعَ أخرى لا يستخدمون إلا الحذفَ لا سيّما في حذفِ الفضلات(٢).

ولن أسترسلَ في التفريقِ بين الحذفِ والإضمارِ؛ ذلك أنّ هذا ليسَ موضوعَ البحثِ، لكني ذكرتُ ما ذكرتُ ليُعلمَ أنه عند الحديثِ عن الفرقِ بين النيّة والحذفِ فإنما نقصدُ الحذفَ والإضمارَ معاً.

وقد لمستُ من خلال دراستي موضوعَ النيّة فروقاً دقيقةً بين النيّة والحذفِ، أجملُها في ما يلي:

أولاً- الحذفُ معنويٌّ في الدرجةِ الأولى معياريٌّ في الدرجةِ الثانيّة، بمعنى أنّ النحاةَ يلجئونَ إليه عندما يجدونَ فساداً في المعنى لا ينصلحُ إلا بتقديرِ محذوفٍ، وهذا واضحٌ من تقديرهم المسندَ والمسندَ إليه أو كليهما، فكلمةُ (زيدٌ) وحدَها لا تحملُ معنى تركيبياً إنْ لم يُقضَ بحذفِ (هذا) مثلاً، وفي قوله تعالى:﴿واسْأَلِ القَرْيَةَ﴾(٣) لا يستقيمُ المعنى إلا بتقديرِ المضافِ وهو (أهل) وذلكَ لاستحالةِ المعنى على الحقيقةِ(٤).

أما كونُه معيارياً، فيَعني تقديرَ محذوفٍ ليتسقَ التركيبُ مع القواعد التي صاغها النحاة، ويكونُ ذلك إما جرياً وراءَ نظريةِ العاملِ، وإما احتكاماً لقاعدةٍ صاغوها، ومن الأوّلِ حديثُهم عن حذفِ العاملِ في أساليبِ الاختصاصِ والتحذيرِ والإغراءِ والاشتغالِ...وغيرها(٥)، ومن الثاني قولُهم في قولِه تعالى:﴿لا أُقْسِمُ بِيَوْمِ القِيامَةِ﴾(٦) إنّ التقديرَ:"لأنا أقسمُ"؛ لأنّ فعلَ الحالِ لا يُقسمُ عليه في قولِ البصريينَ، وقولُهم في :"قمتُ وأصُكُّ عينَه" إنّ التقديرَ: وأنا أصكُّ؛ لأنَّ واوَ الحالِ لا تَدخلُ على المضارعِ المُثبَتِ الخالي من (قد) (٧).

وهذا الذي ذكرناه هو ما عناه ابنُ هشام عندما قال:" دليلُ الحذفِ نوعان: أحدُهما غيرُ صناعيٍّ، وينقسمُ إلى حالي ومقالي...والثاني: صناعيّ، وهذا يختصّ بمعرفتِه النّحويون"(٨) فغير الصناعيّ هو ما يقتضيه المعنى، والصناعي ما تقتضيه القاعدةُ.

أما النيّة فهي تفسير معياريٌّ في الغالب، ينصبُّ على تفسيرِ اللفظِ دون المعنى، وعلى ذلك فهي تشتركُ مع الحذفِ في الجانبِ الثاني فقط، أيْ في ردِّ الأنماطِ اللغويةِ إلى قواعدِ النّحويينَ، لكنّ الفرقَ بينهما هنا أنه ليس مع التفسيرِ بالنيّة حذفٌ لأحدِ عناصرِ التركيبِ، فالعناصر مكتملةٌ في الغالبِ، لكنّ نيّة المتكلّم تتحكمُ في توجيهِ الشكلِ اللغويّ الذي نَطقَ به، فمثلاً يجوز لك أنْ تقولَ:" هذا الضاربُ زيداً أمسِ" إذا نويتَ

(١) ابن الأنباري، أبو البركات (ت٥٧٧هـ)، الإنصاف في مسائل الخلاف،دار الفكر، بيروت: ٢/٥٥٥.

(٢) الحموز، عبدالفتاح، التأويل النّحوي في القرآن الكريم، مكتبة الرشيد، الرياض، ١٩٨٥: ١/١٣٤.

(٣) يوسف: ٨٢

(٤) انظر: ابن هشام، مغني اللبيب: ٢/٦٢٣.

(٥) انظر: ابن مضاء القرطبي، الرد على النحاة: ٧٨-٩٧.

(٦) القيامة: ١

(٧) انظر: ابن هشام، مغني اللبيب: ١/٧٨٩.

(٨) نفسه.

بالضاربِ:"الذي ضرب" وإذا لم تنوِ بأل التعريف (الذي) لم يجُزْ لك إعمالُ اسمِ الفاعلِ(١).

وفي اسمِ التفضيلِ المضافِ إلى معرفةٍ تجوزُ المطابقةُ وعدمُها بشرطِ أنْ يُنوى التفضيلُ، فإذا لم يُنوَ تعينتْ المطابقةُ، فإذا قلتَ:" الناقصُ والأشجُّ أعدلا بني مروان" تعينتْ المطابقة؛ لأنّك لم تقصدْ تفضيلَهما على غيرِهما، وإنما قصدتَ أنهما عادلا بني مروان(٢)، وفي قول النابغة(٣):

ونأخذْ بعدَه بذِنابِ عيشٍ   أجبَّ الظهرَ ليس له سنامُ

"نوى التنوينَ في (أجبّ) وأجبُّ لا ينصرف...ونصب (الظهرَ) لأنه نوى التنوين"(٤)

ونحن نلاحظ في هذه الأمثلة، وهي قليلٌ من كثير ألاّ حذفَ في التركيبِ اللغويّ، ولكنّ نيّة المتكلّم-كما يرى النّحويون- هي التي تحكمتْ في شكلِ النمطِ اللغويّ.

ثانياً- النيّة لا تكونُ في العواملِ غالباً(٥) أو في أحدِ ركنيْ الجملةِ الأساسيين، إلا إذا كان العاملُ قد سبقَ ذكرُه في تركيبٍ ما، كما في نيّة العاملِ في التوابعِ، يدعمُ هذا ما صرّحَ به سيبويهِ مثلاً في قوله:"ولا يجوزُ أن تَنويَ في (كان) وأشباهِ كان علامةَ إضمارِ المخاطبِ ولا تذكرَها، لو قلتَ: ليس من يأتِكَ تُعطِه، تريد لستَ لم يجزْ، لو جاز ذلك لقلت: كان من يأتك تعطِه، تريد كنتَ"(٦).

ويبدو أنّ السببَ في ذلك راجعٌ إلى أنّ النيّة أمر خفيٌّ غيبيٌّ يصعبُ التنبؤُ به، أما الحذفُ فهم يفترضونَ أنّ اللفظَ كان موجوداً ثم حُذف؛ لذلك بقي أثره بارزاً، فلو قيلَ مثلاً (زيدٌ) على أنّه خبرٌ لمبتدأ منْويّ هو(هذا) لكانَ في الأمرِ حكمٌ بنيّة القائلِ في أمرٍ غايةٍ في الخطورةِ هو الإسنادُ؛ لذلكَ قالوا في مثلِ هذه الجملةِ إنّ المبتدأ محذوفٌ، و لم يقولوا إنه منويّ.

ثالثاً- لم يَقتصر أمرُ النيّة على تفسيرِ التراكيبِ اللغويةِ، بل تعداها إلى صوغِ قواعدَ نحويةٍ، كما سيأتي، وذلك مثل: يجوز في المرخّمِ لغتان: إحداهما أنْ يُنوى المحذوفُ، والثانيّة ألاّ ينوى(٧)، وعطفُ البيانِ ليس في

(١) انظر: ابن السراج،(ت٣١٦هـ)، الأصول في النّحو، تحقيق عبدالحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢ ١٩٨٨م: ٢/٢٦٥.

(٢) انظر: ابن عقيل،بهاء الدين(ت ٧٦٣هـ) شرح ابن عقيل، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، دار الفكر، دمشق، ط٢ ١٩٨٥م: ٣/١٨١.

(٣) سيبويه(ت١٨٠هـ) الكتاب، تحقيق عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة: ١/١٩٦، وعبدالقادر بن عمر(ت ١٠٩٣) خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب، قدم له ووضع حواشيه محمد طريفي وأميل يعقوب، دار الكتب العلمية-بيروت، ط١ ١٩٩٨: ٧/٥١١.والبيت في ديوان النابغة وفيه "ونمسك بعده.." ويُروى بنصب الظهر وجرّه.انظر: الحضرمي، محمد بن إبراهيم(ت ٦٠٦) مشكل إعراب الأشعار الستة الجاهلية-ديوان النابغة، تحقيق علي الهروط، عمادة البحث العلمي-جامعة مؤتة، ١٩٩٢م: ٦٠

(٤) الفراهيدي، الخليل بن أحمد(ت١٧٥هـ) الجمل في النّحو، تحقيق فخرالدين قباوة، ط٥ ١٩٩٥م:١٠٠

(٥) قلنا غالباً لأن حرف الجرّ قد يُنوى ويبقى عمله.

(٦) سيبويه(ت١٨٠هـ) الكتاب، تحقيق عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة: ٣/٧٤.

(٧) انظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل: ٣/٢٩٢.

نيّة إحلاله محلَّ الأولِ بخلافِ البدلِ؛ ولهذا امتنع البدلُ في (الحارث) وتعيّنَ البيانُ في نحو:"يا زيدُ الحارثُ"(١)
ومن هذه القواعد أيضاً عدمُ تجويزهم تقديمَ الضميرِ إذا لم يكنْ عائداً على اسمٍ في نيّة النصبِ، فلا يجـوزُ عندهم:" في داره قيامُ زيدٍ"(٢) لأنّ ما يعودُ عليه الضميرُ مجرورٌ. هذا كلُّه في حين أنّ الحذفَ اقتصر أمـرُه على تفسيرِ التراكيب اللغوية.

المحور الثاني- مظاهرُ النيّة في الدرسِ النّحويّ:

من خلالِ تتبعنا لهذه الظاهرةِ في كتبِ النّحويينَ، وجدناها تـبرزُ في مظهـرينِ، الأوّلُ: التأويـلُ النّحويّ، والثاني: صوغُ القواعدِ النّحويّةِ.

المظهر الأول- التأويل النّحوي:

كان للنيّة أثرٌ بارزٌ في تفسيرِ بعضِ التراكيبِ النّحويّةِ ومحاولةِ ردّها إلى قواعدِ النّحويين التي أصّلوها نظاماً للغةِ، وقد وجدنا أنّه من الممكنِ أن نجعلَ النيّة أنواعاً على النّحو التالي:

أ-نيّة الذّكْر

والمقصود هنا أن ينويَ المتكلّم لفظاً، لكنّه لا يذكرُه في السياقِ اللغويّ، ومن ذلك نيّة المضافِ إليه، إذ فسّرَ النّحويونَ بناءَ الظرفِ المقطوعِ عن الإضافةِ بأنه يُبنى على الضمِّ على نيّة معنى المضافِ إليه، ويُبنى على الكسرِ على نيّة لفظ المضافِ إليه، ويُبنى على الفتحِ على نيّة تركِ المضافِ إليه لفظاً ومعنى. ورُوي عـن أبي علي الفارسيّ أنه جوّزَ:"أبدأُ بذا مِن أولُ ومِن أولِ ومِن أولَ"(٣) وعلى البناءِ على الـضمِّ جـاءتْ الآيـةُ الكريمةُ:﴿للهِ الأمْرُ مِنْ قَبْلُ ومِنْ بَعْدُ﴾(٤) وفسّر ابنُ الأنباري اختيارَ الضمةِ علامةً للبناءِ بسببينِ، الأولُ: أنَّ الظرفَ بُني على أقوى الحركاتِ وهي الضمةُ تعويضاً له عن المحذوفِ وتقويةً له، والثاني: أنّ النصبَ والجرَّ يدخلانِ في حالةِ الإعرابِ، فلو بُني على الفتحِ أو الكسرِ لالتبستْ حركةُ البناءِ بحركةِ الإعراب(٥).

ومن نيّة المضافِ إليه قولُهم إنَّ (جُمَع) و(كُتَع) و(بُصَع) و(بُتَع) معارفُ بنيّـة الإضـافةِ إلى ضـميرِ المؤكَّد(٦).

ومن نيّة الذكرِ نيّة تكرارِ العاملِ في التوابعِ، ففي قولِه تعالى: ﴿فأَجْمِعُوا أَمْرَكُم وشُرَكاءَكُم﴾(٧) امتنع أنْ يكونَ (شركاء) معطوفاً على (أمْر)؛ لأنَّ العطفَ على نيّة تكرارِ العاملِ؛ إذ لا يصحُّ "أجمعتُ شركائي"(٨)

(١) انظر: ابن السراج، الأصول في النّحو: ٢/٢٣٩.
(٢) انظر: نفسه: ٢/٢٣٩.
(٣) انظر:سيبويه، الكتاب ٣/٢٩.
(٤) الروم: ٤.
(٥) انظر: ابن الأنباري، أبو البركات(٥٧٧هـ) أسرار العربية، تحقيق محمد بهجت العطار، دمشق، ١٩٥٧م: ٣١.
(٦) انظر: ابن هشام،جمال الدين(ت٧٦١هـ) أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، دار الجيل، بيروت: ٤/١٢٨.
(٧) يونس: ٧١
(٨) انظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل: ٢/٢٠٨.

كما امتنعَ أنْ يكونَ الحارثُ بدلاً في مثلِ:" يا زيدُ الحارثُ" لأنَّ البدلَ على نيّة تكرارِ العاملِ، فلا يجوز:"يا الحارثُ" وعُدَّ الحارثُ هنا عطفَ بيانٍ[١].

ومن نيّة الذكرِ كذلك أنَّ البصريين يعدّونَ (لَيَنْطَلِقَنَّ) في جملةِ:"زيدٌ لينطلقنّ" خبراً عن زيدٍ، في حين يُنكرُ ذلك الكوفيون، ويجعلونَ (لَيَنْطَلِقَنَّ) جملةً منفصلةً وارتفع عندهم (زيد) باسمٍ قبلَه في نيّة المتكلّم؛ لأنّ اللامَ تفصلُ ما بعدَها عمّا قبلَها[٢].

ويرى البِصريّونَ أنّ الفعلَ المضارعَ إذا جاء مؤكَّداً مسبوقاً باللامِ (لَتَفْعَلَنّ) لا يكونُ ذلك إلا على نيّة القسم، قال سيبويه:"وسألته (الخليل) عن قولِه: لتفعلنّ إذا جاءت مبتدأةً ليس قبلَها ما يُحلَفُ به، فقال: إنما جاءتْ على نيّة اليمينِ وإن لم يُتكلَّمْ بالمحلوفِ به"[٣] وفسّر سيبويهِ اللامَ في قولِه تعالى:﴿لَمَن تَبِعَكَ مِنْهُم لأَمْلأَنّ...﴾[٤] بأنها دخلتْ على نيّة اليمين[٥].

ومن نيّة الذكرِ نيّة حرفِ الجرِّ، فإذا ما صادفهم اسمٌ مجرورٌ دونَ أن يُسبقَ بحرفِ جرّ، تأولوا ذلك بأنّه قد جُرّ على نيّة حرفِ الجرِّ، وما ذلك إلا تمشياً مع قاعدتِهم التي تقضي بعدمِ جوازِ حذفِ حرفِ الجرِّ وإبقاءِ عملِه[٦]، إلا في بعض المواضع كالقَسَم"اللهِ لأفعلنّ" وفي تمييز (كم) في نحو"بكم درهمٍ اشتريت..."[٧] وفسّر ابنُ جنّي عدمَ جوازِ حذفِ الحرفِ بأنّ الحروفَ إنما جاءتْ للاختصارِ، فإذا حذفتَها كنت مختصراً للمختصرِ، وهذا إجحافٌ به[٨].

ومن التطبيقاتِ على ذلك تفسيرهم قولَ الأحوص[٩]:

مشائيمُ ليسوا مُصلِحينَ عشيرةً ولا ناعبٍ إلا ببينٍ غرابُها

وقولَ زهيرٍ[١٠]:

(١) انظر: ابن هشام، مغني اللبيب: ٥٩٧/١.

(٢) انظر:ابن إسحاق، أبو القاسم عبدالرحمن(ت٣٣٧هـ) كتاب اللامات، تحقيق مازن المبارك، دار الفكر، دمشق، ط٢ ١٩٨٥: ١٥٦/١.

(٣) سيبويه، الكتاب: ١٠٦/٢، وابن السراج، الأصول في النّحو: ٩٩/٢، وابن جنّي،عثمان(ت٢٩٣هـ) سر صناعة الإعراب، تحقيق حسن هنداوي، دار الفكر، دمشق، ط١ ١٩٨٥م: ٢٩٦/١.

(٤) الأعراف: ١٨.

(٥) انظر: سيبويه، الكتاب: ١٠٨/٣.

(٦) انظر: السيوطي(ت٩١١هـ) الاقتراح في علم أصول النّحو، تحقيق محمد الشافعي، دار الكتب العلمية، بيروت:١٠١.

(٧) انظر: ابن هشام، مغني اللبيب: ٥٩١/٢.

(٨) انظر: السيوطي(ت٩١١هـ) الأشباه والنظائر، دار الكتب العلمية، بيروت:١٤٠/١.

(٩) للأحوص في سيبويه، الكتاب، ٢٩/٣، وابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف، ١٩٣/١،وابن يعيش، يعيش(ت ٦٤٣هـ) شرح المفصل، عالم الكتب-بيروت، د.ت.

(١٠) انظر: ابن السراج، الأصول في النّحو: ٢٥٢/١، وابن الأنباري، الإنصاف في مسائل الخلاف: ٣٥٣/٢، وابن هشام، مغني اللبيب: ١٣١/١، وقد نسبه سيبويه، الكتاب مرة لزهير١٦٥/١ ، ومرة لصرمة الأنصاري ٣٠٦/١.

بدا ليَ أنّي لستُ مُدرِكَ ما مضى ولا سابقٍ شيئاً إذا كان جائيا

بأنَّ الشّاعرينِ قد نَويا الباءَ في (ناعبٍ) و(سابقٍ) وذلك لأنّ الباءَ يكثرُ دخولُها في خبرِ (ما) و(ليس) (١). على أن هذه الظاهرة فُسّرت أيضاً على أنّها من العطف على التوهّم(٢).

ومن نيّة الذكرِ كذلك ما جاءَ في قولِ الشّاعر(٣):

ارهَنْ بنيكَ عنهم أرهنْ بنيْ

قال ابن جنّي:"يريدُ بنيَّ، فحذفَ الياءَ الثانيّة للقافيةِ، و لم يُعِدْ النونَ التي كان حذَفَها للإضافةِ، فيقولَ: (بنين) لأنّه نوى الياءَ الثانيةَ، فجعل ذلك دليلاً على إرادتِها ونيّتِه لها"(٤).

ومن نيّة الذكرِ ما فُسّر به قولُ تأبّطَ شراً(٥):

هل أنتَ باعثُ دينارٍ لحاجتِنا أو عبدَربٍّ أخا عَوْنِ بنِ مِخراقِ

قال الخليلُ:"نصَبَ (عبدَ) حملاً على موضعِ دينارٍ، كأنّه نوى التنوينَ في باعثٍ"(٦) وكذلك فُسّرَ نصب (الظهر) في قولِ النابغةِ(٧):

ونأخذْ بعدَه بذِنابِ عَيْشٍ أجبَّ الظهرَ ليسَ له سَنامُ

على أنه نوى التنوينَ في (أجبّ) وأجبُّ لا ينصرف.

ب- نيّة الطرحِ

والمقصود هنا عكسُ نيّة الذكرِ، إذ يكونُ اللفظُ مذكوراً ظاهراً في التركيبِ، لكنَّ نيّة المتكلّم طرحُه والاستغناءُ عنه، ومن ذلك عدُّهم (حسبُكَ) في "بحسبكَ زيدٌ" مبتدأً، و(أحد) في"ما جاءني من أحدٍ" فاعلاً؛ وذلك لأنَّ حرفَ الجرِّ (الباءَ ومِن) في نيّة الاطّراح(٨).

(١) انظر: سيبويه، الكتاب: ٣/٢٨-٢٩.
(٢) انظر: سيبويه، الكتاب: ٣/١٠١، وابن هشام، مغني اللبيب ٢/١٢٣
(٣) بلا نسبة في ابن جنّي، الخصائص: ٣/٣٢٧.
(٤) نفسه: ٣/٣٢٨.
(٥) ينسب لجرير ولجابر بن ألان أيضاً، انظر: البغدادي، خزانة الأدب ولب لباب لسان العرب: ٨/٢١٥، والبيت بلا نسبة في سيبويه، الكتاب، ١/١٧١، والأشموني، أبو الحسن نور الدين(ت٩٠٠هـ) شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، قدم له حسن حمد، دار الكتب العلمية-بيروت، ط١ ١٩٩٨م، ٢/٢٢٨.
(٦) انظر: الفراهيدي، الجمل في النّحو: ١/١٢٦.
(٧) انظر: ص٧ من هذا البحث.
(٨) انظر، ابن الأنباري، الإنصاف: ٢/٦٩٠.

ج. نيّة التعريف

ومن ذلك ما فَسّرَ به الخليلُ بنُ أحمدَ جملةً مثل: "ما يَحسُنُ بالرجُلِ خير منك أنْ يفعلَ كــذا" إذ فَسّرَ وصفَ المعرفةِ (الرجل) بالنكرةِ (خيرٍ) بأنّه على نيّة (أل) في خير[١]، وأنا أميلُ هنا إلى قَبولِ رأي ابــنِ جنّي في تفسيرِ هذه المسألةِ، إذ فسّرَها بأنّ المقصودَ بالرجلِ هنا الجنسُ، والجنسُ تفيدُ معرفتُه مفادَ نكرتــه، فدلالةُ الرجلِ هنا على العمومِ، فكأنّه نكرةٌ وليس بمعرفةٍ[٢]، وعلى ذلك فَسّرَ ابنُ جنّي قولَه تعالى:﴿ومــا يُلقّاها إلا الذينَ صَبَرُوا وما يُلقّاها إلا ذو حَظٍّ عَظيمٍ﴾[٣] حيثُ عُطفتْ النكرةُ (ذو حظ) علــى المعرفــةِ (الذين)، ف(الذين) هنا ليسوا مخصوصين، فكأنّه قال: وما يلقاها إلا قومٌ صبروا[٤].

ومن نيّة التعريفِ ما فَسّرَ به الخليلُ قولَ الشّاعرِ[٥]:

غَدَرَتْ يَهودُ وأسلمتْ جيرانَها صَمّي لما فعَلَتْ يهودُ صَمامِ

فهو يرى أنّ الشّاعر تركَ التنوينَ في (يهود) لأنّه نوى الألفَ واللامَ فيه[٦]، وكذلك قولُ امرئِ القيسِ[٧]:

أحارِ أُريكَ بَرقاً هَــبّ وَهنــاً كنارِ مَجوسَ تستعرُ استعارا

نوى الألفَ واللامَ في (مجوس)؛ لذلك تركَ التنوين[٨]، والراجحُ لديّ هنا أنّ تركَ التنوينِ هنا للمنعِ من الصرفِ؛ لأنّ يهودَ ومجوسَ علمانِ على قبيلتينِ، وهما ملازمان للتأنيث، وذلك ما ذهب إليه سيبويه[٩].

د. نيّة التنكير

وهي على عكسِ نيّة التعريفِ، ومن ذلك ما جاء في تفسيرهم للحالِ التي جاءتْ معرفةً، مثلُ: أرسلْها العِراكَ، ووحدَه، وجاءوا قضَّهم بقضيضِهم، وفعلتَه جهدَك" على أنّها مصادرُ تُكلِّم بها على نيّة وضْعِها في

(١) انظر: سيبويه، الكتاب: ١٣/٢.

(٢) انظر: ابن جنّي، عثمان(ت ٣٩٣هـ) الخاطريات، تحقيق علي ذو الفقار دار الغرب الإسلامي،ط١ ١٩٨٨م: ٩٤-٩٥.

(٣) فصلت: ٣٥

(٤) انظر: ابن جنّي، الخاطريات: ٩٤-٩٥.

(٥) البيت للأسود بن يعفر، انظر:الأشموني، شرح الأشموني على ألفية ابن مالك، ٣٤٦/٢، وابن منظور، لسان العرب: ٤٣٩/٣

(٦) انظر:الفراهيدي، الجمل في النّحو: ٢٠٣/١.

(٧) انظر: نفسه.

(٨) انظر: نفسه.

(٩) انظر: سيبويه، الكتاب: ٢٥٤/٣.

موضعٍ ما لا تعريفَ فيه[١]، ومن ذلك ما ذكرَه ابن جنّي في (هيهاة) قال:"فمن نوّنَ فقال: هيهاةً، فإنّه نوى النكرةَ"[٢].

هـ. نيّة الوقف

والمقصود بها أنْ يَنويَ المتكلّم الوقوفَ على لفظٍ ما، لكنّه يصلُ الكلامَ ولا يقفُ، فيُعاملُ اللفظَ في حالةِ الوصلِ معاملتَه إياه في حالةِ الوقفِ، ومن ذلك ما جاء في قولِ الشّاعر[٣]:

قالتْ سُليمى اشترْ لنا سُوَيْقاً

إذ ذُكرَ في سكونِ راءِ (اشتر) تفسيران، أحدُهما: أنّه من إسكان الوسطِ المتحرّكِ، فنظرَ الشّاعرُ إلى تحرُّكِ التاءِ والراءِ من (اشترِ) واللامِ من (لنا) فتكوّنَ عنده المقطعُ (تَرِل) وهو بمنزلة (كَتِف) فأسكنَ الوسطَ كما يُسكَّنُ وسطُ (كَتِف) والثاني: أنّه نوى الوقفَ على (اشترْ) ثم جعلَه كذلك في الوصلِ[٤].

ومن ذلكَ ما جاء في تفسيرِ جزمِ الفعلِ (يصبر)-في أحدِ الوجوه- في قراءةِ قنبل:"إنهُ مَن يتّقي ويصبرْ"[٥] على أنّ الفعلَ (يتقي) مرفوعٌ، والفعل (يصبر) معطوفٌ عليه مرفوعٌ، ثم أسكنَ القارئُ آخرَه للوقفِ، فوصلَ بنيّة الوقفِ [٦]، وكذلك تفسيرُ سكونِ (محيايْ) في قراءةِ من قرأ:"إنّ صلاتي ونُسُكي ومَحيايْ"[٧] على أنّ القارئَ نوى الوقفَ فحذفَ الفتحةَ.

و. نيّة التقديم

ويكونُ اللفظُ هنا متأخراً، لكنّه يُعاملُ معاملةَ المتقدّمِ؛ لأنَّ نيّةَ المتكلّم تقديمُه، ومن ذلك ما جاء في قولِ زهير[٨]:

وإن أتاهُ خليلٌ يومَ مَسألةٍ		يقولُ لا غالبٌ مالي ولا حَرِمُ

---

(١) انظر: الزمخشري،أبو القاسم(ت٥٣٨هـ) المفصل في صنعة الإعراب، تحقيق علي أبو ملحم، دار مكتبة الهلال-بيروت، ط١ ١٩٩٣م: ٩١/١.

(٢) ابن جنّي، سر صناعة الإعراب: ٥٠٠/٢.

(٣) انظر: ابن جنّي، عثمان(ت٣٩٣هـ)، الخصائص، تحقيق محمد النجار، المكتبة العلمية، القاهرة، د.ت. ٣٤٠/٢، والعكبري، أبو البقاء(ت٦١٦هـ)اللباب في علل البناء والإعراب،تحقيق غازي طليمات، دار الفكر-دمشق، ط١ ١٩٩٥م:٤٠٠/٢.

(٤) انظر: العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب: ٤٠٠/٢.

(٥) يوسف: ٩٠.

(٦) انظر:الأندلسي، أبا حيان، تفسير البحر المحيط: دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط٢ ١٩٩٠م. ٣٤٣/٥، وابن هشام، أوضح المسالك: ٨٠/١..

(٧) الأنعام: ١٦٢.

(٨) انظر: ابن السراج، الأصول في النّحو: ١٩٢/٢، وابن الأنباري، الإنصاف: ٦٢٦/٢.

فرفعَ المضارعَ المؤخّرَ الواقعَ جواباً للشرطِ؛ لأنّه على نيّة التقديمِ على مذهبِ سيبويهِ فكأنَّ الأصلَ:"ويقولُ إنْ أتاه خليلٌ" والمبرّدُ يرى أنّه هو جوابُ الشرطِ وأنّ قبله فاءً مقدّرةً(١).

ومن نيّةِ التقديمِ كذلك ما جاء في قولِه تعالى:"مِن بعد ما كادَ تزيغُ قلوبُ فريقٍ منهم"(٢) -في قراءةِ من قرأ (تزيغ) بالتاء- من أنّ (قلوب) تصلحُ أنْ تكونَ اسماً لـ(كادَ) وفاعلاً لـ(تزيغُ)، وقد فُسّرتْ في أحدِ الوجوه على أنّ (تزيغ) في نيّة التأخيرِ، فكأنَّ الأصل:"من بعد ما كادت قلوب...تزيغ"(٣) فتكونُ (قلوب) اسماً لكادَ، ويكون فاعلُ تزيغُ ضميراً مستتراً.

و. نيّة الانفصال

فسّرَ النحاةُ عدمَ تسكينِ آخرِ الفعلِ الماضي مع ضميرِ المفعولِ في مثل:"ضَرَبَنا زيدٌ" بأنّ المفعولَ في نيّةِ الانفصالِ، لكنه سُكّنَ مع ضميرِ الفاعلِ لأنّ الفاعلَ كالجزءِ من الكلمةِ(٤)، كما أجازوا دخولَ أل التعريفِ على المضافِ في الإضافةِ غيرِ المحضةِ بشرطِ أنْ تدخلَ على المضافِ والمضافِ إليه في مثلِ:"الجعْدُ الشعرِ" لأنّ الإضافةَ غيرَ المحضةِ على نيّةِ الانفصالِ(٥).

ح. نيّةُ الترخيم

وقد فُسّرَ بالنظرِ إليها قولُ النابغةِ(٦):

كِليني لهمٍّ يا أميمةَ ناصبٍ وليلٍ أقاسيهِ بطيءِ الكواكبِ

إذ نصبَ أميمة؛ "لأنّه أرادَ الترخيمَ فتركَ الاسمَ على أصلِه...ونصبَ على نيّةِ الترخيمِ"(٧).

المظهر الثاني: صوغُ القواعد.

لعبت النيّةُ دوراً لا يمكنُ إغفالُه في صوغِ القواعدِ النّحويّةِ، وهذا يدلُّ على مدى اهتمامِ النّحويينَ القدامى بنيّةِ المتكلّم وقصدِه، ومن تلك القواعدِ التي صاغها النّحويونَ معتمدينَ فيها على نيّةِ المتكلّمِ:

١. المعتبُر في تقسيمِ الجملِ إلى اسميةٍ أو فعليةٍ ما هو صدرٌ في الأصلِ، فجملةٌ من نحو:"كيفَ جاءَ زيدٌ" والآياتُ الكريمةُ:﴿أيَّ آياتِ اللهِ تُنكرونَ﴾(١) و﴿ففريقاً كذّبتُم﴾(٢) و﴿خُشَّعاً أبصارُهم يَخرجونَ﴾(٣) جملٌ فعليّةٌ؛ لأنّ هذه الأسماءَ كلَّها في نيّةِ التأخيرِ(٤).

---

(١) انظر: ابن هشام، شرح شذور الذهب: ٤٥٢/١.

(٢) التوبة: ١٧.

(٣) انظر: العكبري، اللباب في علل البناء والإعراب: ١٩٥/١.

(٤) انظر:ابن الأنباري، أسرار العربية: ٨٩/١-٩٠.

(٥) انظر: ص١٧ من هذا البحث.

(٦) انظر: الحضرمي، ديوان النابغة ٢٢، وسيبويه، الكتاب ٢٠٧/٢وابن إسحاق، كتاب اللامات: ١٠٢/١.

(٧) انظر: الفراهيدي، الجمل في النّحو: ١١١/١.

٢. أجازوا عَوْدَ الضميرِ على متأخرٍ لفظاً إذا كان متقدّماً نيّةً كالفاعل مثلاً؛ لأن الفاعلَ في نيّةِ التقديمِ[٥]، ومن ذلك إجازةُ البصريينَ عودَ الضميرِ على ما أُضيفَ إليه المبتدأُ –بخلاف الكوفيين- كقول الشّاعر[٦]:

بمسعاتِه هُلْكُ الفتى أو نجاتُه

لأنّ المبتدأَ في نيّةِ التقديمِ، وما هو من تمامِه كذلك[٧].

٣. قال قومٌ من النّحويينَ: إذا كانَ الضميرُ المجرورُ يعودُ على اسمٍ ليس في نيّةِ النصبِ فلا يقدَّمُ ضميرُه، فيجوزُ لك أنْ تقولَ:"في داره ضربْتُ زيداً" فتُقدّمُ الضميرَ؛ لأنَّكَ تنوي نصبَ ما يعودُ عليه، ولا يجوزُ لك أنْ تقولَ:"في دارِه قيامُ زيدٍ" لأنك نويت جرَّ الاسم[٨].

٤. من المعروفِ أنّ اسمَ التفضيلِ إذا جاء مضافاً إلى معرفةٍ جاز فيه المطابقةُ مع المفضّلِ وعدمُها، لكنَّ النحاةَ يجعلونَ هذه القاعدةَ مشروطةً بنيّةِ المفاضلةِ، فإذا لم تُنوَ في اسمِ التفضيلِ المفاضلةُ تعينتْ المطابقةُ، كقولِهم:"الناقصُ والأشجُّ أعدلا بني مروان" أي عادلا بني مروان[٩].

٥. تجوزُ في الاسمِ المرخّمِ لهجتانِ، وهما معتمدتان على نيّةِ المتكلّمِ، فإذا نُويَ المحذوفُ تُركَ الاسم مبنياً على حركةِ الحرفِ الباقي فيُقال:"يا جعفَ" في جعفر، و"يا حارِ" في حارث، وإذا لم يُنوَ المحذوفُ بُنيَ الاسمُ المرخَّمُ على الضمِّ، فيُقال :"ياجعفُ، ويا حارُ"[١٠].

٦. من المعروفِ أنّ من شروطِ عملِ اسمِ الفاعلِ أنْ يدلَّ على الحالِ أو الاستقبالِ، لكنّهم أجازوا:"هذا الضاربُ زيداً أمسِ" إذا نُوي بالضارب: الذي ضرب[١١].

٧. كلُّ شيءٍ جاز إعرابُه عطفَ بيانٍ جاز إعرابُه بدلاً إلا إذا امتنعَ إحلالُ الثاني محلَّ الأول؛ لأنَّ البدلَ على نيّةِ تكرارِ العاملِ[١]، فمثلاً لا يجوزُ إعرابُ الحارث بدلاً في مثل :" يا زيدُ الحارثُ" لأنّه يمتنعُ إحلالُ الحارث محلَّ زيدٍ؛ لعدمِ جوازِ نداءِ المعرَّفِ بأل مباشرةً .

(١) غافر: ٨١
(٢) البقرة:٨٧
(٣) القمر:٧
(٤) انظر: ابن هشام، مغني اللبيب: ٤٩٣/١
(٥) انظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل: ١٠٥/٢.
(٦) بلا نسبة في ابن هشام، مغني اللبيب: ٩٦/٢.
(٧) انظر: نفسه: ٥٨٠/١.
(٨) انظر: ابن السراج، الأصول في النّحو: ٢٣٩/٢.
(٩) انظر:ابن عقيل، شرح ابن عقيل: ١٨١/٣.
(١٠) نفسه: ١٩٢/٣.
(١١) انظر: ابن السراج، الأصول في النّحو: ٢٦٥/٢.

٨. ذكر ابنُ السرّاجِ أنّ الشرطَ يجبُ أنْ يتقدمَ على الجزاء، ثم ذكرَ أنّه يجوزُ تقديمُ الجزاءِ بوجهين: إما للضرورةِ، وإما أنْ نذكرَ الجزاءَ بغيرِ شرط ولا نيّةٍ، كأنْ يقولَ قائل: أجيئُك، يقول ذلك على كلِّ حالٍ، ثم يبدو له ألا يجيئَكَ إلا إذا جئته فيقول: إن جئتني(٢).

٩. يجوز دخولُ أل التعريفِ على المضافِ إضافةً غيرَ محضةٍ بشرطِ أنْ تدخلَ على المضافِ إليه أيضاً؛ وذلك لأنّ الإضافةَ غيرَ المحضةِ في نيّةِ الانفصالِ، وذلك نحو:" الجعدُ الشعرِ"(٣)، وهذه الإضافةُ في نيّةِ الانفصالِ عندهم؛ لأنّ الأصلَ في مثلِ "ضاربُ زيدٍ" : "ضاربٌ زيداً"(٤).

وبعدُ، فإنا نلمحُ مدى اهتمامِ النّحويينَ القدامى بما وراءِ الظاهرة اللغوية، فهُم لم يتعاملوا مع النصوصِ على أنها مبتورةٌ عن قائليها، بل اهتموا بقصدِ القائل ونيّته، حتى إنهم فسروا كثيراً من النصوصِ معتمدين في تفسيرِهم على نيّةِ القائل، كما صاغوا قواعدَ ليست قليلةً، راعوا فيها هذه النيّةَ.

ومع هذا، فنحن لا نؤيد مذهبَهم، ولا نسعى مسعاهم، لأنّ نيّةَ المتكلّمِ أمرٌ خفيّ، لا يعلمُه إلا هو، والمبالغةُ في الاعتمادِ عليه تُعدّ ضرباً من التخمينِ، وبُعداً عن الأدواتِ اللغويةِ الحقيقيةِ في تفسيرِ النصوصِ.

وقد بين هذا البحث مظهراً من مظاهر التأويل النحوي يمكن إضافته إلى المظاهر الأخرى كالحذف والإضمار والتوهم، وهذا المظهر (النية) أغفله الباحثون الذين تناولوا مسألة التأويل بوجه خاص، ومسألة التفكير النحوي بوجه عام.

ويمكن لأبحاث أخرى أن تربط بين النية وعلم النفس، فقد ذهب بعض الباحثين في هذا المجال إلى أن بين المتكلم والسامع صعيداً مشتركاً من المعارف والمعتقدات والتوقعات المشتركة، وأن المتكلم يأخذ بعين الاعتبار هذا المشترك(٥).

وأن المتكلم يخطط أولاً لما يقوله بناء على ما يعرفه هو، ثم يعدّل ذلك بناء على الصعيد المشترك بينه وبين السامع(٦). فأنت مثلاً قد تنوي أن تقول لصديقك: أعطني القلمَ، لكنك تعدل عن ذلك، فتقول: القلمَ، وهو يفهم ما تريد؛ لأن بينكما قدراً من التوقعات المشتركة.

وأخيراً فإني أسألُ اللهَ عزَّ وجلَّ أنْ أكونَ قد وُفِّقتُ في عرضِ هذا الموضوعِ والإحاطةِ بجوانبه، راجيه سبحانَه أنْ يغفرَ زلاتِنا، وتقصيرَنا في أمرِنا، إنه نعْمَ المولى.

(١) انظر: ابن هشام(ت٧٦١هـ)شرح قطر الندى، تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد، القاهرة، ط١١ ١٣٨٣: ٢٩٩.

(٢) انظر: ابن السراج، الأصول في النّحو: ١٨٧/٢.

(٣) انظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل: ٤٧/٣.

(٤) انظر: ابن هشام، شرح شذور الذهب: ٤٢٣/١.

(٥) انظرالحمداني، موفق، علم نفس اللغة، دار المسيرة-عمان، ط١ ٢٠٠٤م: ١٥٠

(٦) انظر: ابن هشام، شرح شذور الذهب: ٤٢٣/١.

والحمد لله رب العالمين

المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، مجلد (٢)، عدد (٢)، ربيع الأول ١٤٢٧هـ / نيسان ٢٠٠٦م

وعي النقد ونقد الوعي في المقامة الموصلية
"قراءة تداولية ثقافية"

د.جمال مقابلة *

تاريخ تسليم البحث : ٢٠٠٥/٧/٢٠ تاريخ قبوله :٢٠٠٦/٣/٦

ملخّص

هذه دراسة للمقامة الموصلية للهمذاني، تفيد من المنهجية التداولية في قراءة العمل الأدبي من أجل وعيه وعياً نقدياً؛ لاعتقاد الباحث أن المقامة الهمذانية بوصفها جنساً أدبياً، قامت في بدء أمرها على نقد الواقع، وتمثل ذلك في شكلها ومضمونها.

وتفيد الدراسة كذلك من النقد الثقافي للوقوف على نقد الهمذاني للوعي الاجتماعي الذي كتب المقامات في ظله، وحرص في أغلبها على رصد تناقضاته، فهذا النقد الثقافي قد يمكننا من فهم صلة الراوي بالبطل، وصلة كل منهما بالمؤلف ومجتمعه، ولعل ذلك يمتد ليطال القارئ في صلته بواقعه المحيط به، من خلال المفهوم السائد لفكرة النقد الثقافي، الذي يفكك العمل الأدبي ويقرؤه نسقياً.

فطموح الدراسة هو قراءة وعي النقد تداولياً، وقراءة نقد الوعي ثقافياً؛ لاعتقاد الباحث أن التداولية توسع حدود النص من اللغة إلى ما وراء اللغة؛ لفهم الرسالة ضمن سياقها على الوجه الأمثل. وأن النقد الثقافي كذلك يتجاوز حدود النص أو العمل الأدبي وجمالياته باتجاه آفاق من الفهم والوعي للأبعاد الكامنة وراء ذلك بوعي ثقافي وتاريخي واجتماعي نقدي.

Abstract

This is a study of the Mosulite “Maqamah” by al-Hamadãni . It sheds light on the reading of this literary work through presenting a critique of its element of cognizance and pragmatism. The researcher here believes that al-Hamadãni’s “maqamah”, as a literary genre, in form and content, is a criticism of a prevailing state of affairs.

This paper also contributes to the field of cultural criticism by explaining al-Hamadãni’s social criticism in the light of which he wrote his “Maqamãt”. In most of his “Maqamãt” he was keen on monitoring anomalies and contradictions in the social scene.

This cultural criticism could enable us to understand the narrator’s relationship with the protagonist, and with the author and his society.

This approach could be extended to cover the contemporary reader’s own connections with his milieu through understanding of this concept of cultural criticism which deconstructs a literary work for the purpose of a contextual reading.

This paper also aims at providing a framework within which textual analysis could be read pragmatically, and cognizance of the text could be read through cultural criticism. This expands the frontiers of the text to that which lies beyond.

It is this transcendence that attains a more ideal comprehension of the context. Cultural criticism like pragmatism, transcends the textual limits, and the literary work and its aesthetic context, toward further horizons of cognizance of those dimensions that lie transcendentally beyond. This transcendence is to be achieved though cultural, historical and social criticism.

* قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، الجامعة الهاشمية.

(١)

وعي النقد، هو وعي المؤلف وظيفة المقامة ودورها النقدي فنيّاً وواقعياً؛ لأن المقامة بعامة، نوع أدبي يرجع الفضل في تأسيسه إلى بديع الزمان الهمذاني (٣٥٨-٣٩٨هـ)، ويقع هذا النوع بين الشعر والنثر، وبين الشفوية والكتابة، في الثقافة العربية، ويأتلف مع السائد ويختلف عنه، يبني هيكله على بعض مواضعاته، ويزعزع بناء بعضها الآخر. يتصل بقيم أدبية سائدة، وينفصل عنها؛ ليخلخلها بغية إحلال قيم أخرى جديدة بدلاً منها[١]. تمتد هذه القيم من الشكل الظاهر بنائيّاً إلى المضمون الغني والعميق؛ لأنّ نقد الواقع كان من أبرز ما هدف بديع الزمان إليه [٢]، بكل ما أمكنه من النقد اللاذع والسخرية المرّة، في المقامات، بوصفها نوعاً أدبياً مضاداً للأنواع السائدة، يقوم على الهجاء والمفارقة [٣]. وقد هدف مؤلفها كذلك إلى تدمير بنية الوعي السائد، ضمن خطة يتقنع فيها بطله أبو الفتح الإسكندري، تلك الشخصية التخييلية التي اختلقها، وراء ألوان من الأقنعة عديدة ومتنوعة ذات أهداف فنية وفكرية [٤].

وعي النقد أيضاً، هو وعي المتلقي هذه المقامة، بوصفه قارئاً وناقداً، وهي مما تبقى من إبداع البديع بين أيدينا، وعياً نقديّاً بكيفيات عديدة؛ كأن يعي هذا المتلقي موقف المؤلف من مقامته ذاتها. وأن يقف على مراميه من تأليفها، بقراءة نافذة، عبر إجراءات ومنهجيات تجمعها المنهجية التداولية؛ لأنها منهجية تبدأ من اللفظة إلى الجملة إلى النص، وتمتد خارج هذا الإطار لتصل إلى السياق، ولأنها لا تكتفي باللغة في تعيناتها المادية، كلاماً منطوقاً، أو رسماً مكتوباً على الورق، بل تتسع لتطال ما وراء اللغة، ولكنها تعي ذلك بمستندات ما، نصية أو فوق نصية، مثل السياق والقرينة الخارجية، وفاعلية المتلقي، وكل وعي مرافق لإنتاج الكلام أو الكتابة وتلقيهما.

التداولية :"أحدث فروع العلوم اللغوية، وهي التي تعنى بتحليل الكلام والكتابة، ووصف وظائف الأقوال اللغوية وخصائصها خلال إجراءات التواصل بشكل عام، مما يجعلها ذات صبغة تنفيذية عملية[*]"[٥]، وهي كذلك "العلم الذي يعنى بالشروط اللازمة لكي تكون الأقوال اللغوية مقبولة وناجحة

(١) كيليطو، عبدالفتاح:**المقامات، السرد والأنساق الثقافية**، ترجمة عبدالكبير الشرقاوي، دار توبقال للنشر، ط٢، الدار البيضاء ٢٠٠١، ص ٧٣ و ص ٨٨. وانظر تفصيل ذلك كله ص ١١-١٤٢ من الكتاب.

(٢) عباس، إحسان:**ملامح يونانية في الأدب العربي**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط٢، بيروت، ١٩٩٣، ص ١٨٩-١٩١.

(٣) مونرو، جيمس ت:**مقامات بديع الزمان الهمذاني وقصص البيكاريسك**، ترجمة خليل أبو رحمة، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٩٥، ص ٩-٣٢.

(٤) القاضي، وداد:"مقامات بديع الزمان الهمذاني، تقنية القناع ومراميها الفنية والفكرية"، ضمن كتاب :**في محراب المعرفة، دراسات مهداة إلى إحسان عباس**، تحرير : إبراهيم السعافين، دار صادر ودار الغرب الإسلامي، ط١، بيروت، ١٩٩٧، ص ٤٦١-٤٨٢.

(*) إن التداولية تعنى بالموقف اللغوي المباشر بين المتلقي والسامع وما ينجم عن اللقاء بينهما إجرائياً؛ أي تنفيذاً وعملاً.

(٥) فضل، صلاح:**بلاغة الخطاب وعلم النص**، عالم المعرفة (١٦٤)، الكويت، ١٩٩٢، ص ١٠.

وملائمة في الموقف التواصلي"[١]، إنّها بذلك مجموعة إجراءات، وعدد غير قليل من المنهجيات، تنظر إلى اللغة على أن لها قوانينها الخاصة "لكن هذه القوانين غير كافية لفهم الكلام، فاستعمال اللغة وإنتاج الجمل يكسب التداولية، سواء بوصفها دراسة العلاقات الموجودة بين اللغة ومستعمليها أو بصفتها دراسة الأعمال الأدبية، أهمية في فهم الكلام وتأويله"[٢].

تتسع هذه المنهجية اللغوية النقدية لتدرس النص الأدبي على أنه بنية وحدث بحسب مفهوم إدوارد سعيد[٣]. وترى عملية التواصل علاقة بين طرفين كما يراها فولفغانغ آيزر *(Wolfgang Iser)*، حيث أن تحقيق العمل الأدبي لديه هو ناتج التفاعل بين الطرفين؛ النص والمتلقي، فكل عمل أدبي له قطبان؛ فني وجمالي "القطب الفني هو نص المؤلف، أما القطب الجمالي فهو إدراك القارئ لهذا النص"[٤]، لذلك فإن أمبرتو إيكو *(Umberto Eco)* يرى أن المؤلف والقارئ هما إستراتيجيتان نصيتان[*] وليسا كائنين تجريبيين[٥]. والنص لديه من ثم "إن هو إلاّ نتاج يرتبط مصيره التأويلي (أو التعبيري) بآلية تكوينه ارتباطاً لازماً، فأن يكوّن المرء نصّاً، يعني أن يضع حيّز الفعل إستراتيجية ناجزة، تأخذ في اعتبارها توقعات حركة الآخر"[٦]. وعلى ذلك فإن المؤلف حين يؤلف نصّه يودع داخله قارئاً ضمنياً من إنتاجه، وإذا انفصل النص عن صاحبه يبقى محتفظاً بدوره بمؤلف ضمني في داخله، وفي سيرورته الزمنية وفي حياته التالية، يصير النص معرضاً لمواجهة قارئ فعليّ جديد غير القارئ الضمني الذي كان ينطوي عليه من قبل، وهكذا تتبدى الإستراتيجيات القرائية في تداخلاتها.

حين تنظر التداولية إلى العملية التواصلية بهذا الأفق المفتوح، فإنها تعيد للقارئ مكانته، ولا تغض من قيمة المؤلف، كما لا تصادر على المتلقي لصالح المعنى الذي يرمي إليه ذلك المؤلف، أو لصالح النص الأدبي؛ لأنّها لا تجعل من النص صندوقاً سحرياً مقفلاً على كل الدلالات. فالتداولية تحاول أن تنصف كلاًّ من

(١) المرجع السابق، ص ٢٥.

(٢) العمامي، محمد نجيب :"مقاربة النص السردي التخييلي من وجهة نظر تداولية، المقامة البغدادية أنموذجاً". ضمن أوراق : **مؤتمر النقد الأدبي العاشر، منطلقات النقد في مطلع القرن الجديد**، كلية الآداب، جامعة اليرموك، إربد، أيار سنة ٢٠٠٤، غير منشور، ص ١.

(٣) سعيد، إدوارد:**العالم والنص والناقد**، ترجمة عبدالكريم محفوض: منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق ٢٠٠٠، ص ٤٥؛ وانظر : بكار، يوسف :"النص بنية وحدث"، **علامات في النقد**، النادي الثقافي الأدبي، بجدة، ج٢٤، مج٦، سنة ١٩٩٧، ص ١٦٧.

(٤) آيزر، وولفغانغ:"التفاعل بين النص والقارئ"، ترجمة مالك سليمان، **علامات في النقد**، ج٢٥، مج٧، سنة ١٩٩٧، ص ٢١٤.

(*) معنى ذلك أن المؤلف والقارئ طرفان تتضح معالم مقاصدهما من خلال عملية التواصل، مما يغير من كل منهما انطلاقاً من فهمه للطرف الآخر، وفهم الطرف الآخر له، إنهما كائنان غير جامدين ولا منجزين إنّهما متشابكان أو متناغمان حسب الموقف.

(٥) إيكو، أمبرتو:**القارئ في الحكاية، التعاضد التأويلي في النصوص الحكائية**، ترجمة انطوان أبو زيد، المركز الثقافي العربي، ط١، الدار البيضاء، بيروت، ١٩٩٦، ص ٧٥-٧٧.

(٦) إيكو، **القارئ في الحكاية**، ص ٦٧.

المؤلف والنص بعد أن أنصفت القارئ أو المتلقي. وبذا فهي تحول دون القطيعة مع أي منهجية لغوية سابقة عليها، أو محايثة لها، وتنفتح على كل الاتجاهات النقدية بدرجات، سالكة دروب العلم، وموصلة عملية التواصل إلى غاياتها القصوى. وقد يكون اقتراحها لوعي النقد اقتراحاً موفقاً، علّها تقدّم قراءة نصيّة للمقامة، فتحقق بهذا الأفق المفتوح وعي النقد المنشود؛ لأنّ "النصوص الأدبية هي ذاتها نصوص نقدية، لكنها متعامية، وتحاول القراءة النقدية للنقاد أن تفكك هذا العمى"[١].

أما نقد الوعي، فهو نقد المؤلف الوعي السائد في عصره، كما تمثل في المقامات بعامة، وفي المقامة الموصلية بخاصّة. أي نقده وعي الراوي والبطل والمجتمع من حولهما. فالهمذاني بوصفه مؤلفاً واقعياً يعد مغايراً للمؤلف الضمني للمقامات بحسب تعريف واين بوث[٢] *(Wayne C.Booth)*، وفي المقامة راوية معلوم هو عيسى بن هشام، وفيها كذلك راوية آخر[٣] يقف بينه وبين المؤلف الضمني. علاوة على بطل هو أبو الفتح الإسكندري، وشخوص عديدة تمثل المجتمع الذي يشكل عالم المقامة التخييلي المناظر لعالم الواقع.

نحن في المقامات، أمام سلسلة من الشخصيات، تبدأ بالواقع مع بديع الزمان الهمذاني وجمهوره، وتمر بالمؤلف الضمني باتجاه الراوي، لتنتهي بأولئك الشخوص التخييليين أو المصنوعين على عين مؤلفهم، ليحمل كل منهم منظوراً خاصّاً به، وموقفاً فكرياً، وليمثل اتجاهاً عقدياً أو شريحة اجتماعية، بوعي ما، ومهمة المؤلف الأولى تكون نقد الوعي السائد ومناقضته من خلالهم، أو قل من خلال تناقضات الوعي فيما بينهم. فأين تكمن رسالة العمل الأدبي إذاً؟ وما الغاية منه؟ ما الذي يبوح به المؤلف من خلال هذه المقامة أو تلك؟ وما الذي يود تغييره، أو تدميره، أو تعزيزه من القيم أو الأعراف السائدة؟.

إن نقد الوعي كذلك، هو نقد المتلقي، بوصفه قارئاً ناقداً، وعي المؤلف ذاته، فضلاً عن وعي شخوص مقامته، بما يشتمل عليه ذلك من عناصر سلبية وأخرى إيجابية. وذلك عبر القراءة الثقافية؛ لأن النقد الثقافي خطاب يفعل ويتفاعل، فالثقافة المقصودة فيه ليست وسيلة معرفية[*]، إنّما هي خطاب تفاعلي[٤].

(١) دي مان، بول : **العمى والبصيرة، مقالات في بلاغة النقد المعاصر**، تحرير فلاد غوزيتش، ترجمة سعيد الغانمي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٠، ص ١٦٧.

(٢) بكر، أيمن : **السرد في مقامات الهمذاني**، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ١٩٩٨، ص ١٥٦

(٣) إبراهيم، عبدالله:**السردية العربية، بحث في البنية السردية للموروث الحكائي العربي**، المركز الثقافي العربي، ط١، بيروت، الدار البيضاء، ١٩٩٢، ص ١٩٣.

(*) يقصد يحيى بن الوليد أنّ النقد الثقافي يدرس النص ويفككه ليتوصل إلى ما فيه من خلال التفاعل بين المؤلف والمتلقي وأثر كل منهما في الآخر نصياً، فالثقافة بذلك لا تعني المعلومات المحددة معرفياً وإنّما تعني القدرة على التحليل والتفكيك لعناصر الخطاب وتفاعلاتها.

(٤) بن الوليد، يحيى : "ملاحظات حول النقد الثقافي لعبدالله الغذامي"، **علامات في النقد**، ج٥٥، مج١٤، سنة ٢٠٠٥، ص ١٥٧.

النقد الثقافي، بدوره أيضاً، لا يكشف عن أي نوع من القطيعة مع الكثير من التصورات والمناهج، فهو يقيم حواراً معها، وفي قلب هذا الحوار يقع مفهوم الخطاب، الذي يحيل إلى حفريات المعرفة ومفهوم الهيمنة[*]، ويفيد من التاريخ والتحليل النفسي والسيميائيات وما بعد الحداثة، ويقع في صلب النظرية النقدية[١]. وهو بذلك نشاط، وليس مجالاً معرفياً خاصّاً بذاته. فنقاد الثقافة يطبقون المفاهيم والنظريات على الفنون المختلفة وعلى حشد من الموضوعات، كذلك يأتي نقاد الثقافة من مجالات عديدة، ويستخدمون أفكاراً ومفاهيم متنوعة. وبمقدور النقد الثقافي أن يشمل نظرية الأدب والجمال والنقد، وأيضاً التفسير الفلسفي وتحليل الوسائط، وبمقدوره أيضاً أن يفسر نظريات أو مجالات علم العلامات، ونظرية التحليل النفسي ودراسات الاتصال ووسائل الإعلام والوسائط الأخرى المتنوعة[٢].

من خصائص النقد الثقافي، كما يرى أحد أهم منظريه، وهو فينسنت ليتش (*V.B.Leitch*) أنه ينفتح على مجال عريض من الاهتمامات في درس الخطاب والظاهرة، ولا يحد مجاله في جماليات النص. وأنه يفيد من مناهج تحليل النص، والمناهج التاريخية والثقافية والنقدية، وأنه كذلك يركز على أنظمة الخطاب وأنظمة الإفصاح النصوصي، لذلك يقترح هذا المنظر مفهوم الأنظمة العقلية واللاعقلية بديلاً عن مصطلح الأيديولوجيا[**]، ليقوم بتوظيفه لدراسة انسجام الخطاب/النص أو تناقضه[٣].

ليس من شك في أن التداولية تتصل بالنقد الثقافي اتصالاً وثيقاً، فإذا كان النقد الثقافي يفعل ويتفاعل، ويمثل بحد ذاته خطاباً ويقيم حواراً؛ فإنه بذلك يلتقي مع التداولية، التي تنظر إلى عملية البحث عن المعنى على أنها عملية تقوم على إستراتيجيات، وتتبع كل الوسائل الضرورية والمتاحة لكشف النقاب عن خصائص الحوار، أو سمات الكتابة، بغية الوصول إلى الغاية أو الهدف أو المعنى، فهي تتذرع بكل العناصر اللسانية وغير اللسانية، والسياق والاقتضاءات، والمكان والزمان والأفعال اللغوية وغير اللغوية والنصوص

(*) يتكئ يحيى بن الوليد في عبارته "حفريات المعرفة ومفهوم الهيمنة" على إنجازات ميشيل فوكو وإدوارد سعيد في هذا المجال حيث قدّم الأوّل حفريات معرفية فكك من خلالها العقل الأوروبي ومركزيته. وحلل الآخرخطاب الاستشراق والثقافة والإمبريالية مبيناً أنّ المعرفة هي التي تصوغ السلطة أوالهيمنة وتعززها.

(١) المرجع السابق، ص ١٥٨-١٥٩.

(٢) أيزا برجر، آرثر:**النقد الثقافي، تمهيد مبدئي للمفاهيم الرئيسية**، ترجمة وفاء إبراهيم ورمضان بسطاويسي، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، ٢٠٠٣، ص ٣٠-٣١.

(**) إن تحليل الخطاب يتم بالكشف عن مدى الترابط العقلي فيه أو مدى ما فيه من تناقض عقلي بغض النظر عن الأيديولوجيا التي يتبناها صاحبه، فقد يتحدث أحد ما عن العلم بلغة مناقضة تماماً لمفاهيم العلم فلا يكون علمياً، وقد يحلل أحد ما الظاهرة الغيبية تحليلاً عقلياً مقبولاً بعيداً عن اعتقاده أو عدم اعتقاده بها، وذلك لأن النظرة الأيديولوجية غير بريئة تماماً.

(٣) الغذامي، عبدالله:**النقد الثقافي، قراءة في الأنساق الثقافية العربية**، المركز الثقافي العربي، ط١، الدار البيضاء، بيروت ٢٠٠٠، ص ٣٢-٣٣.

الغائبة[١]، لبلوغ أسمى صورة من صور التواصل، ولتطرح بعيداً، قدر المستطاع، كل سوء فهم أو التواء أو تمويه، قد يعترض سبيل جلاء المعنى المنشود.

كذلك لا يقتنع النقد الثقافي بالوقوف عند حدود جماليات النصوص، ولا يغتر بخصائصها الخلبية، إنه نقد يتجه بصورة جادة نحو تحليل رسالة النص؛ لوعي المعقول واللامعقول فيه، ولوعي تناقضاته وإشكالاته الثقافية، وما يخلق لدى المتلقي من أوهام أو تضليلات أو عبث أو تلاعب. إن النقد الثقافي لا يغتر بشعارات من مثل؛ الجمالية والأخلاق الزائفة والتقاليد المضللة، إنه معني بالبحث عن المعنى الخلاق، الذي يصنع الثقافة النقدية الجادة والعملية التي تحرر الإنسان ولا تستعبده.

إن التداولية والنقد الثقافي معاً يطمحان إلى بلوغ المعنى بعد تخليصه من كثير مما علق به من الشوائب، ولا ينخدعان بالبنى القائمة والأنساق وظلالها إذا كانت هذه البنى خربة، أو تلك الظلال مضللة. والمأمول في هذه القراءة أن تعي التداولية، بمنهجياتها العديدة، النقد وعياً متجاوزاً، وفي الوقت ذاته أن يقدم النقد الثقافي نقداً للوعي في المقامة الموصلية، عبر القراءة النقدية الواعية، فإلى القراءة.

(٢)

المقامة الموصلية : "حدثنا عيسى بن هشام قال:"[٢]

يهيئ العنوان المتلقي لتقبل مخصوص للمقامة، فهو أشبه بعقد ضمني بين كل من المؤلف والمتلقي، ويزيد الأمر وضوحاً حين تفصح المقامة عن نوعها بلفظ صريح مضاف إلى اسم مدينة هي "الموصل". وقد احتفت كثير من المقامات بالمكان على هذه الشاكلة. وحين تكون عبارة الافتتاح مكرّسة للصيغة المألوفة في هذا الفن، ومفصحة عن ذكر عيسى بن هشام راوية، يتبيّن أنها واحدة من مقامات بديع الزمان الهمذاني تحديداً[٣].

لقد وصفت المقامات بأنّها "أوضح الأنواع وأكثرها تحديداً وتميزاً بين كافة أنواع الكتابة النثرية العربية في العصر الوسيط"[٤]، والبنية المميزة لها كما وضعها مؤسسها الهمذاني "تستند إلى ركنين مهمين، أولهما : راوٍ ينهض بمهمة إخبارية محددة، وثانيهما:بطل ينجز مهمة واضحة، ومن خلاصة تفاعل الراوي

(١) التحديثي، نزار :"نظرية لسانيات التواصل لزيغفريد شميث"، **علامات في النقد**، ج٣٧، مج١٠، سنة ٢٠٠٠، ص ٣٩٨-٣٩٩.

(٢) الهمذاني، بديع الزمان (٣٥٨-٣٩٨هـ):**مقامات بديع الزمان الهمذاني**، نشرة محمد عبده، دار المشرق، ط٨، بيروت، ١٩٨٦، مصورة عن الطبعة الأولى الصادرة سنة ١٨٨٩، المقامة الموصلية، ص ٩٨-١٠٣.

(٣) حليفي، شعيب : **هوية العلامات، في العتبات وبناء التأويل**، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة ٢٠٠٤، ص ٩-١١.

(٤) دوجلاس، فدوى مالطي : **بناء النص التراثي**، دار الشؤون الثقافية، بغداد، د.ت، ص ٩٥.

والبطل يتكون متن حكائي قوامه الرواية والحكاية، والعلاقة التي تربطهما"(١).

لا يمكن للمتلقي القطع بتحديد شخصية صاحب الصوت لأوّل كلمة في المقامة بعد العنوان "حدثنا"، فهل هو بديع الزمان الهمذاني نفسه، يزعم أنه سمع حديثاً من شخصية مختلقة، لم يثبت لها وجود تاريخي محقق؟ هل هو المؤلف الضمني، الذي نجرده من شخصية البديع الواقعية، فنذهب مع ميك بال *(Mieke Bal)* التي رأت أن اقتراح مصطلح المؤلف الضمني لدى واين بوث *(Wayne C. Booth)* "كان يهدف إلى مناقشة وتحليل المواقف الأيديولوجية والأخلاقية لأي نص سردي، دون الاضطرار إلى الإشارة المباشرة للمؤلف الواقعي"؟(٢). من هذا المنطلق نستبعد أن يكون الهمذاني نفسه هو صاحب هذا الصوت؛ لأنه إذا أراد إقناع المتلقي بصدق حديثه، فلا بد له من أن يبتدع راوية أول يتوسط بيه وبين عيسى بن هشام، حتى يخفف من حدّة اختلاقه هذه الشخصية بنظر المتلقي؛ إنه يريد أن يوهم بصدق حديث عيسى بن هشام، لكنه لن يتورط بالنقل عنه مباشرة.

مع ذلك كلّه، فإن الضمير "نا" في الكلمة الأولى له وظيفة إقناعية أو هدف حجاجي مضمر تجاه المتلقي، إن الرواية والاستماع بحضور عدد من السامعين المشاركين المنسجمين الذين يخضعون جميعاً لعملية تلقي السرد تعد عاملاً مؤثراً ومؤكداً صدق الحديث، وفي ذلك إحالة على اللحظة الراهنة، التي يحدث فيها الهمذاني الجمع المتحلق حوله، إن "نا" التي ذكرها الراوي تساعد على خلق ألفة بين سامعي الهمذاني، فتجعلهم أكثر انصياعاً لسماعه أيضاً؛ لأنهم يقعون هم الآن بدورهم تحت تأثير حالة مشابهة، بل مطابقة لحالة السرد الأولى تلك.

أضف إلى ذلك أن لفظة "حدّث" ذاتها تتداخل مع مصطلح عتيد في الثقافة العربية الإسلامية هو الحديث النبوي الشريف، فقد حفل هذا الحديث عبر قرون عديدة بالحفظ والرواية والنقل، وقامت دراسات جادة عديدة لبحث متنه وسنده، مما شكل مادة هامة في مخيلة كل مثقف عربي مسلم، لقد روي هذا الحديث لعقود طويلة مشافهة قبل أن يدون، وتأتي المقامة لتستغل هذا الإرث الثقافي لتتناص معه أو تتماهى به من خلال الإيهام بالسند المشابه لسنده، وتقليد ملامحه البنائية ومحاكاته "فمن حيث الشكل تستحضر مقامات الهمذاني البنية التقليدية للحديث (النبوي)" (٣). ولقد صارت المقامة نوعاً، ونعت نصها بأنه أدبي حين صدر عن هذه المحاكاة، ووفر سنداً للحكاية(٤).

---

(١) إبراهيم، **السردية العربية**، ص ١٨٥-١٨٦.

(٢) بكر: **السرد في مقامات الهمذاني**، ص ١٥٦.

(٣) مونرو، **المقامات وقصص البيكاريسك**، ص ١٠.وانظر:الغزالي، عبدالله محمد، البناء السردي في مقامات السيوطي، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، جامعة الكويت، الكويت، ٦٩، سنة ٢٠٠٠، ص ١٦٥-١٦٦.

(٤) كيليطو، **المقامات، السرد والأنساق الثقافية**، ص ٦٠.

كذلك، في اختيار اسم "عيسى بن هشام" ما يحيل على شخصية مهمة اشتهرت باقترانها بسيرة النبي ﷺ، فابن هشام هو الاسم الأكثر شهرة بين من كتبوا السيرة النبوية المعروفة، حتى صارت متداولة تحت صيغة "سيرة ابن هشام"[١].

إن مؤلف المقامة يحيل على بنية ثقافية قائمة، فيخلق معها تناصّاً ظاهراً، ويحاجج المتلقي إضمارياً ، مبعداً الشك في صدق الحديث الوارد على لسان عيسى بن هشام من خياراته. فقد صار هذا الراوي أشبه بالصحابي، يروي الحديث، وإن وقوعه في هذا السياق قبل كلمة "قال" يجعله مناظراً لآخر اسم يرد في سلسلة سند الحديث النبوي، أو مناظراً للنبي ذاته في موقعه، وإن لم يبلغ مكانته. وكذلك يغدو كلامه مناظراً لكلام النبي وإن لم يعد حديثاً شريفاً.

هل الهدف من هذا التناص الإفادة من التقاليد الدينية، أم أن المؤلف يقدم محاكاة ساخرة تعرّض بثقافة سائدة؟ إن الجملة الافتتاحية في المقامة تسمح بالقراءتين معاً. إن سلسلة السند المعهودة في الحديث الشريف تمتاز بالطول، ولابد فيها من إيراد عدد من الرواة قبل الوصول إلى صيغة "قال"، لكن صاحب المقامة اكتفى بذكر آخر السلسلة وجعله عيسى بن هشام؛ ليؤكد المطابقة والمغايرة في آن معاً. ومن ثم فإنه يؤكد المحاكاة والتقليد، ويفتح الباب على احتمال السخرية، ويأتي مضمون القول بعد ذلك ليؤكد هذا الاحتمال أو ذاك أو يلغيه. ولعل مضمون المقامات قد عبّر في كل الأحوال عن روح المحاكاة الساخرة[٢]؛ لأنه كان يمثل دوماً" عكساً للقيم المجسّدة في الحديث (النبوي)"[٣].

هكذا تغدو كل كلمة من كلمات الجملة الأولى في المقامة "برنامجاً حكائياً"[٤]. بحسب تعبير أمبرتو إيكو *(Umberto Eco)* فكلمة "حدثنا" عبرت عن التواصل بين اثنين في دلالة معجمية معروفة، وأحالت على ذاكرة خاصة في الثقافة الإسلامية فتناصت مع حديث الرسول ﷺ مضفية قداسة على القول من نوع ما. وهيأت المتلقي لاستقبال المقامة المعهودة لدى البديع. وكلمة "عيسى" اسم قد يحيل على شخصية واقعية[٥]، أو راوية مختلق، وقد يستدعي إلى ذهن المتلقي النبي عيسى عليه السلام، الذي كان يحيي الموتى، فلعل من الموافقات أن يكون عنوان هذه المقامة في بعض النسخ "مقامة الميت"[٦]، إذ فيها كلام عن

(١) هارون، عبدالسلام: **تهذيب سيرة ابن هشام**، المجمع العلمي العربي الإسلامي، بيروت، د.ت، ص ١٠-١٤.

(٢) كاظم، نادر:**المقامات والتلقي، بحث في أنماط التلقي لمقامات بديع الزمان الهمذاني في النقد العربي الحديث**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، بيروت، ٢٠٠٣، ص ٦٦.

(٣) مونرو، **المقامات وقصص البيكاريسك**، ص ١٥.

(٤) إيكو، **القارئ في الحكاية**، ص ٢١.

(٥) إبراهيم، **السردية العربية**، ص ١٩٧.

(٦) عبده، **مقامات بديع الزمان**، ص ٩٨ حاشية (١).

إحياء الميت. واستدعى تركيب "ابن هشام" إلى الذهن كاتب السيرة أو راويها، وكذلك كلمة "قال" تحيل على كلمة مركزية في ثقافة نقل الحديث، وتهئ لتلقي القول أو الحديث وهو نص المقامة، فهي صيغة بنائية لازمة "إن المفردة إنما هي تقرير أولي في حين الجملة هي بمثابة حجة أولية"(١). فالكلمة الواحدة بمعناها المعجمي، وبتناصها التاريخي تمثل حقّاً برنامجاً حكائياً يجعل من الجملة منظومة احتجاجية كاملة.

منشئ النص الأدبي، وهو هنا صاحب المقامة، يفيد من فاعلية كل كلمة، ومن ذاكرتها وتراثها، ويدخل بها في عملية تناص مع الموروث، ويضعها في اشتباك مع اللحظة الراهنة كذلك. فيجعل كلماته وجمله ومن ثم نصّه يعيش في قلب عالمه المعاصر له، وفي الوقت ذاته لا يستبعد ما ينطوي عليه هذا النص من إمكانات هائلة، يسعفه في الكشف عنها، والوقوف على أبعادها المتلقي، بما يتصف به هو الآخر من كفاءة أدبية على حد تعبير جوناثان كولر (*Jonathan Culler*) (٢)، أو موسوعية بحسب تعبير أمبرتو إيكو (*Umberto Eco*) (٣)، وهذا ما يوفّر للنص لغة مكثفة، ويجعل المؤلف مختصراً ومقتضباً ولماحاً، فيقد الكلام قدّاً بما لا يخرجه إلى الإسهاب أو الاستطراد، ولعل من لوازم الأديب قديماً أن يراعي مقتضى الحال جرياً وراء مقولة لكل مقام مقال. وأن يلتزم الإيجاز لأن في ذلك البلاغة، وهذه من الجوامع ما بين البلاغة القديمة والتداولية الحديثة(٤).

على ذلك، فنحن حيال المقامة، أمام نص مكتوب، وقد كان من قبل خطاباً تواصلياً شفوياً، هذا النص أو ذاك الخطاب هو نص المؤلف وخطابه، وهو نص فني بامتياز، ينتمي إلى النصوص العظيمة، التي تصدر عن المؤلفين، الذين هم أكثر موهبة من سائر الناس(٥).

لقد مثلت ألفاظ جملة الافتتاح مجموعة تقارير، جعلت من الجملة حجة أولية، وصدرت هذه الألفاظ عن المؤلف، ومازالت تنتمي إليه، ثم تعينت في نص أدبي، صار نوعاً بامتياز، فخلد على مرّ الزمن بنية وحدثاً، وقرئ من المتلقين قراءات عديدة، على تطاول أزمانهم وتباين مواقفهم، واختلاف النظر فيما بينهم(٦). ومازال إلى هذه الساعة يفتح الباب لمتلق جديد، تغويه القراءة، فيركب فيها مركب التداول ويجدف بمجداف الثقافة، ففي كل خطوة تالية في القراءة لا بد من حوار المتلقي مع المؤلف انطلاقاً من النص وعوداً إليه(٧).

---

(١) إيكو، **القارئ في الحكاية**، ص ٢١.

(٢) كولر، جوناثان : "الكفاءة الأدبية"، ترجمة علي الشرع، **نوافذ**، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ع١١، سنة ٢٠٠٠، ص ٣٥-٨٠.

(٣) إيكو، **القارئ في الحكاية**، ص ١٥، ٢١، ٦١، ٦٤، ٢٣٥ وغيرها.

(٤) فضل، **بلاغة الخطاب وعلم النص**، ص ٢٦.

(٥) بوث، واين :"دفاعاً عن المؤلف"، ترجمة صبار سعدون سلطان، **أفكار**، عمان، ع ١٩٩، سنة ٢٠٠٥، ص ١٢٠.

(٦) كاظم، **المقامات والتلقي**، وقد جعل التلقي في ثلاثة أنماط هي : الإحيائي، ص ٥٥، والاستبعادي، ص ١٥٥، والتأصيلي، ص ٢٨١.

(٧) حليفي، **هوية العلامات**، ص ٧١.

هناك مداخل عديدة لقراءة المقامة تداولياً وثقافياً، ويمكن لنا مثلاً أن نستعير مفهوماً لواحد من المنظرين الألمان في هذا الباب هو زيغفريد شميت *(Siegfried J.Schmidt)*، الذي يقترح "لعبة الأفعال التواصلية"[(١)]، مفهوماً عاماً للقراءة الشاملة للنص، وهي مجموع اللعب والأفعال والأعمال اللغوية وغير اللغوية التي يتم توظيفها في عملية الاتصال لبلوغ غايته القصوى، وهذه الأفعال بحسب نظريته تؤكد انغراس مظاهر العمل اللغوية وغير اللغوية في أنساق التواصل انغراساً عميقاً. ومن ثم فهي أنساق اجتماعية بسيطة مدمجة في النسق الاجتماعي القائم ومرتبطة به بنيوياً، وتتكون من العناصر التالية: ١-وضعية التحام ثقافي-اجتماعي.٢-عدد قار من شركاء التواصل مصحوبين بجهاز اقتضاءاتهم الخاصة. ٣-المكان والزمان.٤-النصوص المنجزة أثناء التواصل، ووحدة الموضوع المعالج داخلها.٥-النصوص الغائبة الملمح إليها داخل النصوص، أي التناص.٦-الأفعال غير اللغوية من مثل الأصوات والحركات وغيرها[(٢)].

ستجلي القراءة هذه العناصر ضمنياً، وتنزلها منازلها، وستعضدها بأنظار أخرى، حتى تتوضح تلك العناصر ذاتها وتثرى، وحتى تبلغ القراءة هدفها الأسمى، كل ذلك عبر جلاء فاعلية المتلقي في حواره مع النص ومع المؤلف، ضمن إستراتيجيات قرائية، ونماذج تفاعلية تداولية وثقافية.

من عنوان المقامة، ومن الجملة الافتتاحية فيها تتبدى هذه العناصر بوضوح؛ فالهمذاني يلقي مقامته أو يمليها على جمع من مجتمع القرن الرابع الهجري متواصلاً معهم، عبر اختلاقه نصّاً تخييلياً يحيل على عالمه بزمانه ومكانه وشخوصه. الزمان والمكان وشركاء التواصل الملتحمون ثقافياً واجتماعيّاً يمثلون حاضرين على مستوى النص التخييلي، وعلى مستوى الواقع، وهذا ما أغرى غير واحد من الباحثين، فكتب عن مجتمع الهمذاني أو النموذج الإنساني أو الكدية وغيرها من واقع المقامات ذاتها[(٣)].

أما النص الغائب الذي تناصت معه المقامة، منذ البداية، فهو من خلال الكلمة الأولى فيها، فقد أحالت على الحديث النبوي، وستحفل بتناصات أخرى عديدة. كذلك ستنجز المقامة كل مقامة، نصّها التواصلي، ضمن وحدة صارمة للموضوع المعالج، وستعمد في ذلك إلى الأفعال اللغوية وغير اللغوية على الدوام لتقدم نصّها الفني المتكامل، فإلى ذلك النص الذي يقولــه عيسى بن هشام.

---

(١) التجديتي، "نظرية لسانيات التواصل لزيغفريد شميث"، ص ٣٩٨.

(٢) المرجع السابق، ص ٣٩٨-٣٩٩.

(٣) انظر: المبارك، مازن: **مجتمع الهمذاني من خلال مقاماته**، دار الفكر، ط٢، دمشق، ١٩٨١؛ عبدالحميد، علي عبدالمنعم: **النموذج الإنساني في أدب المقامة**، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونجمان، ط١، القاهرة، ١٩٩٤؛ أحمد، الحسين: **أدب الكدية في العصر العباسي**، دار الحصاد للنشر والتوزيع، ط٢، سورية، ١٩٩٥.

(٣)

"لما قفلنا من الموصل، وهممنا بالمترل. وملكت علينا القافلة. وأخذ منا الرحل والراحلة. جرت بي الحشاشة إلى بعض قراها، ومعي الإسكندري أبو الفتح. فقلت : أين نحن من الحيلة؟ فقال : يكفي الله"[١].

يؤطر الراوي أحداث السرد بزمان ومكان، فينساب تيار السرد بالظرفية الزمانية "لما" التي تقوم بوظيفتين؛ الأولى، تصل كلام السارد بكلام سابق، فها هو الآن يستأنف. والأخرى، تصل الجملة التي تليها بجمل تالية، في زوجين من الجمل بسجعتين مزدوجتين، ليكون الجواب جملة "جرت بي الحشاشة" نتيجة لسلسلة الأفعال السابقة، مما يجعل السرد متماسكاً ومتعاضداً.

هذا نمط من السرد مألوف الابتداء، فهو شبيه بنمط آخر من مثل :"كان يا ما كان، في قديم الزمان" أو "حدث في يوم من الأيام" وتنتشر في المقامات أنماط مشابهة أخرى مثل :"كنت في بعض بلاد فزارة، مرتحلاً نجيبة" و "طفت الآفاق، حتى بلغت العراق" و "خرجت من الرصافة، أريد دار الخلافة" وغيرها. تنم هذه الابتداءات على ضرورة الإفصاح الزمني المشفوع بإفصاح مكاني بعده، حتى يؤمن للحدث إطاراً طبيعياً يضطلع به النص السردي التخييلي في حكايته، ليخلق حالة القبول لدى المتلقي.

يتأكد للمتلقي أن الراوي وجماعة معه كانوا مسافرين في طريق عودهم من الموصل "قاعدة بلاد الجزيرة على الجانب الغربي من الدجلة"[٢]، وأهم في مكان قريب من موطنهم الأصل، الذي لم يفصح الراوي عنه، بما يؤكد طبيعة فضاء هذه المقامة المنفتح على الأماكن وكذلك المقامات الهمذانية بعامة، القائم على السفر والترحال والغربة والاغتراب[٣]. فهؤلاء السَّفر، على الرغم من اقترابهم من المترل، فقد جرت لهم فاجعة، وحلّت بهم نازلة، لعلّ البشر هم السبب وراءها، إذ قطع اللصوص طريقهم، وغصبوهم ما يملكون، مما ألجأ الراوي ومعه الإسكندري إلى بعض قرى الموصل وهما في الرمق الأخير. فكّر الراوي بحيلة ما حتى يبقي على حياته فطمأنه الإسكندري متوكلاً على الله.

هذا فهم إجمالي عام لإفصاح عيسى بن هشام في جمله التي صدّر بها حكايته، والقراءة التداولية والثقافية المتأنية تعيد فهم هذه الجمل من خلال نماذج تفاعلية، وأسئلة، واستفسارات، والإجابة عليها عبر مسارات محددة.

لا يذكر الراوي عدد من كانوا معه، لكننا من واقع المشهد الذي رسمه نعي أنهم جماعة، يفصح عن ذلك الضمير "نا" في قوله "قفلنا" وهؤلاء جميعاً قد اقتربوا من الوصول إلى وطنهم، فأين هو ؟ وإنهم جميعاً

(١) الهمذاني، **المقامات**، ص ٩٨.
(٢) عبده، **مقامات بديع الزمان**، ص ٩٩، حاشية (٢).
(٣) كيليطو، **المقامات، السرد والأنساق الثقافية**، ص ١١-٢٤.

قد أصابهم الضرر، ولا غرابة في ذلك، فقد هجم اللصوص على كل من في القافلة، ويروي الراوي ذلك دون انفعال، إنه يروي الآن ما كان حدث سابقاً، وكان إذ ذاك واقعاً تحت وطأة الحدث في إبان حدوثه، أما الآن فلعله تحرر من ذلك الشعور وصار راوية حسب.

يقول :"وملكت علينا القافلة، وأخذ منا الرحل والراحلة" مسنداً الفعلين إلى المجهول، ومجملاً ذكر ما حدث، معتمداً في كلامه كفاءة القارئ وموسوعية المتلقي، الذي سيفترض وجود اللصوص على أطراف المدينة العربية في القرن الرابع الهجري. فللقارىء أن يقدر عدد من كانوا في القافلة، والخسائر التي تكبدوها، ومصائر من كانوا فيها. لكن الراوي ومعه الإسكندري فقدا رحلهما وراحلتهما، في إشارة إلى سبق ترافقهما معاً خلال السفر، وتهيئة لاستمرار رفقتهما لاحقاً، وعزلاً لهما عن بقية أفراد القافلة لتخصيص السرد القادم لهما حصراً.

هذه المقامة، وكذلك معها الأرمنية، تفترقان عن بقية مقامات البديع من حيث توقيت لقاء الراوي بالبطل وكيفيته، فالذي عهد في أغلب المقامات أن يتم اللقاء بينهما في آخر المقامة، في لحظة انكشاف وتعرّف، وهي حركة متأخرة نسبياً في بناء المقامة بحسب تحليل عبدالفتاح كيليطو إياها، وذلك من منظور تحليل فلاديمير بروب *(Vladimir Propp)* لبنية الحكاية الخرافية[*]. وقد أضاف جيمس مونرو *(James T. Monroe)* حركة تاسعة[١]؛ هي حركة رحيل الراوي عن المدينة[**]، حتى تكتمل البنية ويتسنى لمغامرات البطل أن تتكرر، فتتعدد المقامات.وقد وهمت وداد القاضي عندما قالت إن ما أضافه مونرو حركة ثامنة هي حركة افتراق الاثنين[٢].

(*) قدّم الناقد الشكلاني الروسي فلاديمير بروب تحليلاً مطولاً لبنية الحكاية الخرافية وأمل من خلاله أن يضع أسساً علمية عامة لتحليل النص السردي أو الروائي، وذلك من خلال درس البنية الداخلية للنص، وتحديد مفهوم الوظائف فيه، فوظائف الشخصيات هي أفعالها في النص من وجهة نظر أهميتها في تقدم القصة أو الحكاية، وهي لا تتغير بتغير الشخصيات، لذا فقد فصل هذه الأفعال عن الشخصيات التي تقوم بها، وأمل أن يحدد وظائف عدّة، وصارت كل وظيفة تحمل مغزى ما في سياق النص. وقد توصل إلى إحدى وثلاثين وظيفة في الحكايات الشعبية التي درسها، فنسج آخرون على منواله في تحليل النصوص السردية عموماً. انظر: بروب، فلاديمير، مورفولوجيا الحكاية الخرافية، ترجمة وتقديم أبو بكر أحمد باقادر وأحمد عبدالرحيم نصر، النادي الأدبي الثقافي، جدة، ١٩٨٩، وماضي، شكري عزيز، من إشكاليات النقد العربي الجديد، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، بيروت، ١٩٩٧. ص١٠٣-١٤٩. ولحمداني، حميد، بنية النص السردي، المركز الثقافي العربي، ط٢، بيروت والدار البيضاء، ١٩٩٣، ص٢٣-٢٨.

(١) مونرو، المقامات وقصص البيكاريسك، ص١٢.

(**) جعل عبدالفتاح كيليطو وظائف الرسالة التي ينقلها الراوي في المقامات بحسب طريقة بروب كما يلي: "١- وصول الراوي إلى مدينة ما، ٢- التقاء الراوي مصادفة بالبليغ المحتال المتخفي، ٣- عرض أدبي يؤديه الثاني، ٤- مكافأة للمحتال من الراوي، ٥- التعرف على هوية المحتال الحقيقية، ٦- توبيخ من الراوي، ٧- تبرير من المحتال، ٨- افتراق الاثنين." انظر: مونرو، المقامات وقصص البيكاريسك، ص١٢.

(٢) القاضي، مقامات البديع، تقنية القناع، ص ٤٦٥ و ٤٦٦.

اللقاء المبكر بينهما على هذه الشاكلة يقدم لنا مقامة مقلوبة من حيث حركات البناء، وقد يثير هذا الملحظ التساؤل التالي حول طبيعة التطور البنائي لمقامات بديع الزمان: فهل يعد هذا نمطاً بدائياً –من الناحية الفنية- إذ يخلو من عنصر الانكشاف الذي يشكل ملمحاً دراميّاً متطوراً؟ أم أنه نمط متقدم فنيّاً بحيث يتجه الراوي لمشاركة البطل في حيله، وبذا ستكون المقامة البغدادية، حيث يختفي الإسكندري/البطل ليقوم عيسى بن هشام/الراوي ذاته بالحيلة وحده دون مساعدته، هي التتويج الفني لاكتمال البناء المقامي؟[١].

في هذه المقامة المقلوبة، يغدو الراوي مركزياً في حركتها الأولى، على صعيد زمن الفعل الماضي حيث حاضر الحكاية، كما هو على صعيد زمن الحكي والرواية. إنه الآن في بؤرة الحدث، ينفصل عن رفقة القافلة، ومن فيها، متحدثاً عن نفسه بضمير المتكلم المفرد "جرت بي الحشاشة" مصوراً إنهاكه، ثم يلتفت إلى أنّ معه الإسكندري، فيرد ذكره أشبه بالتابع للراوي، لكنه –أي الراوي– سرعان ما يتنازل عن مكانته تلك، ليجعل الإسكندري في بؤرة الأحداث، فإذا كان هو قد شارف على الموت، فلعل البطل ما زال متماسكاً، لذا فإنه يطلب إليه أن يتدبر الأمر، وبما أن الإسكندري ما زال رابط الجأش فإنه يقول "يكفي الله" فيعود الراوي تابعاً للبطل كعادته في المقامات[٢].

يستند البطل إلى قدرة الله، من خلال صيغة دينية دالة على التوكل، وهي تنم على ملمح ثقافي سائد في البيئة العربية الإسلامية، يسوّغ هذا الأمر أن الرجلين قد تعرضا للعدوان من المجتمع المتمثل باللصوص حول الموصل. ولعل هذه الحال هي التي دعت الراوي إلى حثّ البطل على القيام بالاحتيال بعبارة صريحة، إن سياق السرد يهيىء للقيام بالحيلة أو الخدعة، فالرجلان قد شارفا على الموت بفعل عدواني، ويجوز لهما الدفاع عن نفسيهما تجاه الموت، ولو بالاعتداء على الآخرين من خلال الحيلة. وهكذا تغدو الإشارة إلى المكان مقدمة محملة بالمعنى تهيىء لما سيجري فيه، وما يمكن أن يجري في القرية، أي قرية، قد لا يجري في المدينة بالأسلوب نفسه. إن خصائص المكان وسماته من الضرورات السردية لإنجاح الحدث الذي سيجري فيه.

ما زالت المفردات تشكل تقارير، وكل مفردة منها تأتي برنامجاً حكائياً، وحين تتضام في جمل تغدو الجمل حججاً مقدمة لإقناع القارئ. وفي الوقت ذاته فإنها تفصح عن طبيعة رؤية الشخصيات، فهي هنا تعبر عن رؤية عيسى بن هشام لواقعه، فهو يعيش معاناة المراوحة في المكان، على الرغم من كثرة تنقله

(١) حمودي، هادي حسن: **المقامات من ابن فارس إلى بديع الزمان الهمذاني**، دار الآفاق الجديدة، ط١، بيروت، ١٩٨٥. يجعل المقامات في أربع مراحل تطورية وتقع المقامة الموصلية في المرحلة الثالثة منها، ص ٩٠-٩١. ويقول عن المرحلة الثالثة: "هي المرتكز الذي سيتيح للمقامات الوصول إلى الاكتمال والنضج والاستقرار في المرحلة الرابعة"، ص ٩٧.

(٢) بكر، **السرد في مقامات الهمذاني**، ص ٨٦.

وأسفاره، لقد جاءت الأفعال والأسماء لتصوّر ذلك عبر منظور كلي جامع احتواه التلخيص أو المشهد[١]، "قفلنا، قافلة، رحلنا، راحلة، الموصل، المترل، هممنا، جرت، ملكت، أخذ" إن الفضاء الذي تبنيه هذه الألفاظ بأبعادها المعجمية، وفي بنائها النحوي، والتناص الذي تولده، لتؤكد مجتمعة مقولة:"المراوحة في المكان" في دلالة على البعد الثقافي الذي يكتنف رؤية العالم ما بين راوية المقامة، ومؤلفها الضمني، ولا يبعد ذلك عن بطلها أبي الفتح الإسكندري. وربما كانت شخصيته بدلالات الكنية بأبي الفتح، والنسبة إلى الإسكندرية، ومسيرة الأقنعة، دالة على عمق الأزمة الاجتماعية والفكرية والوجودية التي تكتنف الرؤية في المقامات بعامة، كما جلّت ذلك بوضوح وداد القاضي[٢].

إن المؤلف —بديع الزمان الهمذاني— يقدّم رؤية لعالمه متعددة المناظير، ويرى في النص التخييلي الوسيلة المثلى لذلك. فمنظوره للعالم يتحدد من مجموع ما كتب من مقامات ورسائل وقصائد، أما منظور المؤلف الضمني للمقامات فهو يقتصر على ما نخلص إليه من مواقف تنطوي عليها تلك المقامات وحدها. وداخل كل مقامة هناك منظور للراوي مغاير أو مطابق لمنظور الإسكندري، وكذا مناظير الشخصيات الأخرى. وعبقرية الفكرة لدى البديع أنه استطاع فتح مثل هذا الأفق، فانفتح على هذا الفضاء باختراعه نوعاً أدبياً قادراً على تحمل عرض كل هذه المناظير مجتمعة، فقدم لنا صورة ثرية للعالم كما يراه عبر هذا الوسيط الفني الذي خلد على مرّ الزمن، وللنقد الثقافي أن يرصد ذلك وأن يشققه وأن يتعرف حقيقة موقف بديع الزمان الهمذاني من فنه ومن مجتمعه ومن العالم.

(٤)

٤-١: ودفعنا إلى دار قد مات صاحبها. وقامت نوادبها. واحتفلت بقوم قد كوى الجزع قلوبهم. وشقت الفجيعة جيوبهم. ونساء قد نشرن شعورهن يضربن صدورهن. وجددن عقودهن. يلطمن خدودهن. فقال الإسكندري: لنا في هذا السواد نخلة. وفي هذا القطيع سخلة"[٣].

حتى هذه اللحظة، يبدو كل من الراوي والبطل حسن النية، فقد دفعا معاً إلى دار، دون خيار، فالفعل مبني للمجهول. إنهما في قرية، دورها قليلة، فإذا ما حلت مصيبة الموت بأحد سكانها، صارت داره قبلة الجميع. وإذا كان الميت هو صاحب الدار، فمظاهر الاحتفال بموته تكون مجلجلة.

لم يوضح الراوي كيف عرف أن الميت هو صاحب الدار، لكنه ساق ذلك في تقرير محقق، وظيفة هذا التقرير تسويغ قيام النوادب، وهن النساء يبكين الميت في تقاليد المجتمع العربي، القروي خاصة، وكذلك

(١) بكر، **السرد في مقامات الهمذاني**، ص ١٠٠.

(٢) القاضي، مقامات البديع، تقنية القناع، ص ٤٧٧-٤٨٢.

(٣) الهمذاني، **المقامات**، ص ٩٨-٩٩.

تصوير مظاهر الحزن. والوظيفة الأخرى الهامة لهذا التقرير هي توكيد غياب العقل والتدبير بغياب صاحب الدار.

يقدّم الراوي مشهداً، بحسب نظرية السرد، وظيفة هذا المشهد تعطيل زمن السرد أو الإبطاء به[١]، حتى يقتنع المتلقي بأن الميت هو صاحب الدار، ويغدو متقبلاً لفكرة الحيلة التالية. ووظيفة المشهد كذلك، عبر تفصيلاته تلك، الإفصاح عن دور المرأة في مجتمع القرية في حالة الموت.

تسيطر صورة المرأة على المشهد، بل قل صور النساء، فهن النوادب اللواتي سرعان ما يقمن بفعل الندب الخاص بهن دون الرجال. يعضد ذلك صور نساء أخريات يقمن بسلسلة أفعال طقسية جنائزية موقعة، على صعيد الواقع وعلى صعيد الصياغة اللغوية. فهن "نشرن شعورهن يضربن صدورهن. وجددن عقودهن، يلطمن خدودهن".

يتراجع حضور الرجال في هذا المشهد بل يكاد يخفى وجودهم، ذلك أنه كنى عن حزنهم بالجزع الذي يكوي القلوب، بحيث لا تظهر عليهم علائم الانفعال كتلك التي بدت على النساء. وقد أطلق عليهم كلمة "قوم" وراح يضم إليهم النساء تحت المسمى ذاته فقال:" وشقت الفجيعة جيوبهم" والمعهود أن شق الجيوب للنساء دون الرجال، فصارت الغلبة للنساء على عموم المشهد، ليصف بصدق واقع مجتمع القرية في حالة المصيبة، وليوثق للسلوك الاجتماعي المعهود في زمن منشئ المقامات، ولعلّه بذلك يحيل على ما يشبه مراثي الشعر في قصائد الشعر العربي[٢]. ويدخل في تناص مع القرآن الكريم[٣]. وكل ذلك ليصير المناخ مناسباً لتنفيذ الحيلة.

ها هو الإسكندري يستبق الأحداث، ويستعجل الإفصاح أمام الراوي والقارئ على السواء "لنا في هذا السواد نخلة، وفي هذا القطيع سخلة" لقد أنطقه المشهد السابق بتفصيلاته بهاتين الجملتين، فما رآه جعله يبوح بموقف ينم على احتقاره المجتمع الذي يعاينه؛ لأن أفراده سواد وقطيع، إنه كما يراه يحوي العامة والسوقة بما يجعلهم بنظر الإسكندري سواداً وقطيعاً، حتى وإن استعملت الكلمتان بالدلالة اللغوية الطبيعية في الظاهر، ففي بناء هذه الصورة الكنائية ما يدل على وعي صاحبها للعالم من حوله، إنه بوعي أو بغير وعي، وحقيقة أو مجازاً يرى أهل الميت في هذه القرية سواداً بوصفهم من الدهماء، وقطيعاً بوصفهم بلا عقل ولا روية، وقد مات أحد كبارهم. فعلى الأغلب صار أهل الدار الذين فقدوا سيدهم أشبه بالقطيع بلا راع.

---

(١) بكر، **السرد في مقامات الهمذاني**، ص ١٠٠.

(٢) كيليطو، **المقامات، السرد والأنساق الثقافية**، ص ٢١٨.

(٣) **القرآن الكريم**، سورة الحجرات، آية (١١) ﴿يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم، ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيراً منهن﴾.

كذلك حين تغمر النساء بأفعالهن الموصوفة سابقاً المساحة العظمى للمشهد، فلا غرابة في أن يبوح الإسكندري بما باح به، إنهن بتلك الأفعال بالسواد ألصق، وبالقطيع أشبه، وليس الرجال بنظره بأحسن حالاً منهن.

يقدم منشئ المقامة تصوراً متطرفاً حيال واقع الناس، فيراهم البطل سواداً وقطيعاً، مما يجعل المقامة مشبعة بروح النقد الاجتماعي الذي تشي به الألفاظ والمواقف والصور الفنية والأبعاد البلاغية، والمتلقي يعي ذلك لكنه لا يدين المنشئ أو المؤلف الواقعي؛ لأن ذلك كله يأتي مغلفاً، إنه يأتي على لسان الإسكندري.

قبل ذلك قدمت المقامة تصوراً سلبياً لطبيعة حضور النساء في الحادث الجلل، بحسب وصف الراوي، وربما كان الهمذاني يدين هذه الحال للمرأة أو يوافقها عليها، إلاّ أنه لم يتورط بالإفصاح عن موقف صريح يتبناه علانية، لقد ترك لنا أن نشاهد ذلك من خلال الراوي الذي كان يصف بصدق وحياد، وكان يؤسس بكلامه لما يأتي من أحداث.

٤-٢: "ودخل الدار ينظر إلى الميت وقد شدَّت عصابته لينقل. وسخن ماؤه ليغسل. وهيئ تابوته ليحمل. وخيطت أثوابه ليكفن. وحفرت حفرته ليدفن. فلما رآه الإسكندري أخذ حلقه. فجس عرقه. فقال: يا قوم اتقوا الله، لا تدفنوه، فهو حي، وإنما عرته بهتة، وعلته سكتة. وأنا أسلمه مفتوح العينين. بعد يومين. فقالوا: من أين لك ذلك؟ فقال: إن الرجل إذا مات برد إبطه، وهذا الرجل قد لمسته، فعلمت أنه حي. فجعلوا أيديهم في إبطه. فقالوا الأمر على ما ذكر. فافعلوا كما أمر"(١).

يقع الإسكندري، قولاً وفعلاً في بؤرة الحدث(٢)، فيتجه السرد إلى نقل أقواله وأفعاله، فقد قدّر هو حصته وحصة رفيقه من غفلة هؤلاء الناس بسبب ما حل بهم. دخل دار الميت، الذي أقر أهله بموته وسلموا به تسليماً قاطعاً، فقاموا بكل الأفعال التي يقتضيها هذا التسليم.

هذه الأفعال النافذة " شدت، سخن، هيئ، خيطت، حفرت" يستدعي كل منها فعلا تاليا بانتظام لم يتحقق بعد. إذا هي سلسلة أفعال لها ثلاث وظائف: أولاً : توكيد إقرار أهل الميت بالمصيبة بالاستجابة لمتطلباتها. ثانياً: الكشف عن كفاءة الراوي في معرفته الثقافية بالطقوس والتقاليد في حالة الموت. أخيراً: إيهام المتلقي بواقعية الحدث والتهيئة لبيان براعة الإسكندري.

تحقق هذه الأفعال وظائفها الثلاث من خلال عددها وترابطها وبنائها الجملي ذي النسق الثابت. إنها تؤثث المشهد بكثافة عالية بعددها، وتضع زمناً داخلياً للمشهد بترابطها العلِّيِّ، وتؤسس أفقاً للتوقع نحوياً وجمالياً ببنائها الجملي المسجوع(٣).

(١) الهمذاني، **المقامات**، ص ٩٩.

(٢) بكر، **السرد في مقامات الهمذاني**، ص ٤١.

(٣) شلبي، سامي : **جماليات التلقي**، المجلس الأعلى للثقافة، ط١، القاهرة، ٢٠٠٢، ص ٨٧-٨٨.

أما أفعال الإسكندري فهي مجموعة أفعال تحقيقية ومقامية بحسب نظرية أفعـال اللغـة لجون أوستين *(J.L.Austen)* [١] فالفعل التحقيقي قد ينطوي على وعد أو تأكيد أو تهديد مثل "اتقوا، لا تدفنوه، أسلّمه" والفعل المقامي يفيد الإعلام أو الطمأنة أو الإخافة، مثل"ينظر، رآه، جس، قال، لمسته، علمت".

وظيفة هذه الأفعال أنها تحفز أهل الميت على إعادة النظر فيما كانوا خلصوا إليه، ومن ثم إلى العدول عن الأفعال التي كانوا يقومون بها. فالإسكندري بدوره لا يدع لهم فرصة للتفكير، إنه يجبههم بالأمر والنهي، ويُدخل مخافة الله عنصراً دينياً ضاغطاً، أي يحمل كلامه بعداً عقدياً لمعرفته نفوس هؤلاء المخاطبين. يحملهم مسؤولية المضي في أفعالهم الخاطئة بنظره، ويتعهد لهم مقابل ذلك بإصلاح ما اقترفوه، إن هم أطاعوه وامتثلوا لأوامره.

إن حوار الإسكندري مع القوم مبني على إستراتيجية احترابية[٢] على حد تعبير أمبرتو إيكو *(Umberto Eco)*، فالطرف الأوّل يستخدم جميع الوسائل لضمان تأمين الغلبة على الطرف الثاني، وقد تمثل ذلك بتعدد الأفعال والهيئات والتصريحات والتهديدات والتطمينات. ولمواجهة هذا السيل من الأفعال/الحجج يطلب أهل الميت دليلاً على زعم الإسكندري، وهو مستعد لتقديمه. فيتقنع بشخصية الطبيب الحاذق لينفذ حيلته بدليل مادي ملموس، لقد جعل القوم يقومون هم بأنفسهم بالمعاينة للتثبت من صحة ما يقول، جعلهم يلمسون إبط الميت، بل جرأهم عليه وجعلهم يعبثون به تحت ستار من الطب، فقد جاء في نسخة من المقامات "قال : إن الرجل إذا مات برد استه وهذا الرجل قد لمسته فعلمت أنه حي فكل أدخل إصبعه في دبره وقال : الأمر على ما ذكر"[٣]، وهكذا فقد تورط كل واحد من الحضور وأقام الحجة على نفسه بأن عاين صدق مقولة الإسكندري، وإن بالعبث بجسد الميت المحظور أصلاً، فالذي فعله الإسكندري أنه قدّم لهم حجة دامغة على صدق ما ذهب إليه، فانصاعوا إليه بالإجماع، وأعلنوا انقيادهم لأوامره.

أما المتلقي اليقظ، فإنه حين ينعم النظر، فسيجد في كلام الإسكندري إلماعات تكشف عن تناقض خطابه، ولو توفرت بذور وعي مغاير لدى أحد السامعين في القرية لتنبه على ذلك، ولضيّق الخناق عليه، ولربما فضحه بوساطتها، فأولاً : أليس هناك من له ثقافة طبية ليعلم زيف الدعوى التي قدمها الإسكندري؟. ثانياً: إن البهتة والسكتة بحسب كلامه قد تعنيان كذلك أن الرجل ميت، أي أنهما

(١) هالين، فيرناند :"البراغماتية"، ترجمة محمد خير البقاعي، **نوافذ**، ع٣، سنة ١٩٩٨، ص ١٦.

(٢) إيكو، **القارئ في الحكاية**، ص ٦٧.

(٣) انظر : الهمذاني، **المقامات**، تحقيق يوسف النبهاني، مطبعة الجوائب، ط١، القسطنطينية، ١٢٩٨هـ، ص ٣٣.

حالتان لا تنفيان الموت نفياً قاطعاً، قال الشارح في الحاشية :"عرض عليه عارض بهته أي قطعه عن الكلام وغيره من أعمال الحياة. وعلته أي غشيته سكتة، أي نازلة بمخه عطلت قواه عن تأدية وظائفها"[١]، فهذا وصف لميت، كما يمكن أن يكون لحي، لكنه بالميت ألصق. ثالـــــــثاً: إن زعمه بتسليم الرجل مفتوح العينين لا يعني ضمان الحياة، فقد يسلمه ميتاً بعينين مفتوحتين، أي أنه كنّى عن الحياة كناية ضعيفة، إذ لا مانع من اشتراك حالة فتح العينين للحي والميت على السواء. رابعاً: حدد شفاء الرجل تحديداً قاطعاً بعد يومين. فإذا كان المحتال يريد فرصة يومين حتى يؤمن لنفسه وضعاً جديداً، وحتى يدبر للهرب في أثنائهما، فما المنطق الذي يجعل السامعين يقبلون بهذا التحديد الزمني بيومين؟

إذاً، يمكن القول إن مؤلف المقامة يقدّم نصّاً محملاً بعناصر ثقافية عميقة الدلالة، إنه يؤكد التباين في الوعي بين الشخصيات، ويؤكد ضمناً عدم وجود جريمة محكمة الأركان. إن كلام الإسكندري يحمل في طياته بذور نقضه لو توفر وعي مغاير أو يقظ، ولكن أنى لذلك الوعي أن يوجد لدى أبناء القرية!

٤-٣:"وقام الإسكندري إلى الميت. فنزع ثيابه ثم شدّ له العمائم. وعلق عليه تمائم. وألعقه الزيت. وأخلى له البيت. وقال : دعوه، ولا تردعوه. وإن سمعتم له أنيناً فلا تجيبوه. وخرج من عنده وقد شاع الخبر وانتشر. بأن الميت قد نشر. وأخذتنا المبار من كل دار. وانثالت علينا الهدايا من كل جار. حتى ورم كيسنا فضة وتبرا. وامتلأ رحلنا أقطا وتمر. وجهدنا أن ننتهز فرصة في الهرب. فلم نجدها حتى حل الأجل المضروب. واستنجز الوعد المكذوب"[٢].

انتزع الإسكندري الإذن من أهل الميت جميعاً –بعد أن أقنعهم قولاً وفعلاً- ليفعل ما يريد، فتابع القيام بسلسلة من الأفعال أمامهم حققت له هدفين : أولهما؛ نقض أفعالهم السالفة، التي دلّت على إقرارهم بموت صاحب الدار، والآخر؛ أوهم الجماعة إيهاماً تامّاً بأن الرجل حي؛ نزع الثياب الدالة على الموت، مبدلاً العمائم بالعصابة، ومعلقاً التمائم التي لا تعلّق إلاّ للأحياء، وجعل الرجل يأكل بإلعاقة الزيت، فصار فمه لينا بعد يبسه، كأنما انتهى للتو من طعامه، وطلب إليهم إخلاء البيت له، على هذه الحالة، آمراً أن يدعوه وألاّ يزعجوه إن هو صحاً أو أقدم على فعل ما. ثم منعهم من إجابته إن هم سمعوا له أنيناً.

هنا يثور تساؤل عن إخلاء البيت للميت، وتركه وحيداً، وعدم الاستجابة للميت إن هو أنّ، لَم لم يعترض أحد من الحضور على هذه الطلبات؟ إن هذه الأفعال أو الأوامر أو النواهي، وهي صيغ لغوية دالّة بلاغياً، تؤكد مقدار تملك الإسكندري رقاب هؤلاء القوم، وتؤكد كذلك غياب التفكير الناقد لأيٍّ من أهل القرية، لما قد يبدر عن الإسكندري.

(١) عبده، **مقامات بديع الزمان**، ص ٩٩، حاشية (٥).

(٢) الهمذاني، **المقامات**، ص ٩٩-١٠٠.

إن ما طلبه ينطوي على تناقض، لا يتفق مع المعقولية في شيء، فكيف لا يجيبون أنين رجل ظنّوه ميتاً، وقد يطلب بأنينه المساعدة منهم؟ لقد بلغت حالة الاستلاب التي آل إليها هؤلاء القوم حيال ميتهم وطبيبه الطارئ ذروتها، وإنهم سيصبحون عوناً للرجل على أنفسهم، وسيكشف السرد عن هشاشة موقفهم حين يشيعون ما لا أساس له من الواقع، وينشرون فيما بينهم أخباراً تخدم المحتال، وتلحق الضرر بهم هم.

إن المؤلف يجعل الإسكندري متبنياً خطاباً متناقضاً ومتهافتاً داخلياً، إذ يجعله يضع بين ثنايا كلامه – عارفاً أو غافلاً- بذور نقضه لو كان هناك من يمتاز بحد أدنى من التساؤل والتفكير الناقد، ولكن مقابل ذلك فإن وعي الجماعة المقابلة للإسكندري يمثل انغلاقاً لا مثيل له.

يصور السرد ملامح هذا الوعي بثقافة أصحابه، من خلال كيفية صناعة الإشاعة، وهي في جوهرها خرافة مفارقة للواقع في مجتمع القرية المغلق. إن بساطة هذا المجتمع جعلته ضحية لاحتيال المحتال، وإن المجتمع ذاته بسلوكه هو من يدعو المحتال إلى الاستمرار في حيلته وتجاوزاته.

لم ينقل الناس ما حدث في دار الميت بصدق أو بدقة. لكنهم تناقلوه على أنه فعل خارق "إن الميت قد نشر" فأهل القرية ذاتهم هم الذين أسطروا الفعل الذي قام به الإسكندري، فمع أن الراوي يشكك في ذلك بعبارته "شاع الخبر وانتشر" إذ يراه إشاعة، إلاّ أنه بنظرهم حقيقة خارقة لناموس الطبيعة.

إن مفهوم "نشر الميت" لا يمكن له أن يسري أو يشيع إلاّ في سياق فكر ديني يؤمن أصحابه بالبعث والنشور. فلو لم تكن من مسلمات ثقافة هذا المجتمع فكرة البعث والنشور لما خطر لهم مثل تلك الإشاعة، ولقالوا: لقد ثبت أن صاحب الدار لم يمت، وأنه ما زال على قيد الحياة، وكدنا أن ندفنه حياً، لولا مجيء هذا الرجل الذي أطلعنا على حقيقة الأمر.

لذا يحق للمتلقي أن يسأل: من الذي أحيا الميت من المنظور الثقافي في تحليل هذا النص ؟ إن مجتمعاً مهيأ ذهنياً وثقافياً لفكرة إحياء الموتى هو الذي سيلبس الإسكندري، الذي قام بهذا العمل الخارق، لبوساً دينياً مهيباً وجليلاً. وسيصير بنظرهم أشبه بعيسى عليه السلام، ألم يحي عيسى الموتى من قبل؟ وهذا الإسكندري يقوم اليوم بفعل مشابه لذلك، فجدير بهم –بنظرهم- أن يكون وليّاً من أولياء الله.

يؤكد ذلك أن الناس برّوا بالرجل ورفيقه، وأغدقوا عليهما من الهدايا ما بين ذهب وفضة، وطعام وشراب، ولعل كلام الراوي ينطوي في هذا الموضع على كثير من الحذف والإضمار، بما يفتح الباب واسعاً لملء الفراغات التي تكون من مهمة المتلقي(١). ففي تحديد أن تكون المبار من كل دار، والهدايا من كل جار إشارة ضمنية إلى أن الميت ربما كان سيد القرية وراعيها، فوجب على كل من فيها أن يشكروا للطبيب الولي الذي أحياه بعد موته. أما الاحتمال الآخر فهو أن الثقافة الدينية السائدة تحث على التبرك بهذا الولي

(١) إسماعيل، **جماليات التلقي**، مفهوم الفراغات، ص ١٨٥-١٩٥.

من جهة، وتدعو إلى الإفادة من قدراته وبركاته الخارقة طبياً، فكل من في القرية ستكون له حاجة بهذا الغريب العجيب، ما بين امرأة تريد الحفاظ على زوجها، ولا بد لها من أن ترقيه برقية تمنعه من الزواج بغيرها. وأخرى تشكو قلّة نوم صغيرها ليلاً ولابد من أن تعالجه، وتسكت فزعه، بعلاج أو رقية، وكذا كل مريض أو مريضة لابد لهم جميعاً من استشارة هذا الولي العارف، والطبيب الحاذق، الذي يحيي الموتى وهذا ما أوجب له كل هذه الأعطيات.

سكت الراوي عن تفصيل ذلك، وإن أشار إليه ضمناً، مراعياً كفاءة القارئ الموسوعية ومحترماً قانون الإفادة[١].فما كان لجنس أدبي كالمقامة أن يسهب في عرض كل المعلومات مفصلة، جرياً وراء قاعدة الكم بحسب نظرية غرايس[٢] *(H .P .Grice)* فيكون على الملتقي نفسه مهمة ملء الفراغات.

من جهة أخرى، يمكن العودة إلى السؤال السالف؛ من الذي أحيا الميت في هذه المقامة ؟ لقد كان منظور الإسكندري واضحاً، إنه نهاهم عن دفنه لأنه –بنظره- حي لم يمت- بحسب خطته وخدعته-؛ وإنما عرته بهتة، أي دخل في غيبوبة، ومهمة الإسكندري أن يشفيه بأن يعيده إلى سابق عهده. ومنظور الراوي أن الميت هو ميت حقيقة، وما يقوم به الإسكندري هو محض افتراء وخداع؛ وإن قدّم حججاً وأظهر براعة في الاحتيال. أما منظور أهل القرية، فهو الذي جعل الميت يعود إلى الحياة، إنهم رأوه ميتاً، وقاموا بكل ما يجب فعله للميت، ثم جاء من أثبت لهم أنه حي، فبدلاً من أن يعاينوا الأمر بمنظاره هو أو بمنظار الراوي، فقد ألبسوه لبوساً دينياً وأسطورياً، وأشاعوا خبراً ونشروه، مفاده أن من حلّ عليهم هو رجل خارق وقادر على صنع المعجزات، إنه يحيي الموتى.

هكذا تكشف المقامة من وجهة نظر النقد الثقافي عن البعد العقدي أو الأيديولوجي، وتفصح عن قابلية أهل القرية -بوصفهم مجتمعاً مغلقاً- للانسياق وراء الخديعة أو الاستعباد إذا وجد من يستطيع الاحتيال عليهم، فهل يمكن القول إن رسالة البديع في المقامة قد تعني لنا الآن، أن المجتمعات لا تستعمر إلاّ إذا كانت لديها القابلية للاستعمار ؟

لعل الإسكندري لم يتوقع أن يكون صدى الخديعة على هذه الشاكلة، فقد شغل على إثر نجاحها، فاجتمع عليه أهل القرية، حتى لم يجد هو ورفيقه فرصة للهرب، في دلالة ظاهرة على انخراطه بأعمال علاجية وشعوذات كثيرة، إنه صار على صعيد اللحظة الراهنة، غب إحياء الميت، في مكثه بين أهل القرية، رهيناً لعقابيل حيلته، فقد كلفته حيلته تلك التفاف السواد عليه، وحف القطيع به طيلة الأيام التي أرادها

(١) العمامي، مقاربة النص السردي التخييلي من وجهة تداولية، ص ٤. "يقتضي ألا يخبر المتكلم متلقي خطابه إلاّ بما يعتقد أنه يفيده ويثير اهتمامه".

(٢) المرجع السابق، ص ٦. وانظر:الرويلي، ميجان والبازعي، سعد : **دليل الناقد الأدبي**، المركز الثقافي العربي، ط٣، الدار البيضاء، بيروت، ٢٠٠٢، ص ١٥٥.

مهلة للهرب، فهل صار الإسكندري ضحية لاحتياله؟

يسكت السرد عن ذكر محاولات الهرب مفصلة، لكن الراوي يلمح إلى ذلك، فيسرب الخبر للمتلقي، ويقع الراوي في منطقة وسطى بين المشاركة في الأحداث أو الاكتفاء بدور الراوي الخارجي المكتفي بمهمة نقل الأحداث. إنه يشترك مع البطل في محاولة الهرب؛ لأنه رفيقه، وهو من أشار عليه بالحيلة، لكنه لا يجهد نفسه بصورة خاصة لإنجاح المهمة، إنه يقول جهدنا في الهرب لكنه لا يحب المشاركة فعلياً في الأحداث؛ لأنه لم يصف شيئاً من ذلك، ولعله يرضى بدور الراوي الناقل لتلك الأحداث وهذا يكفيه.

٤-٤ :"فقال الإسكندري : هل سمعتم لهذا العليل ركزاً، أو رأيتم منه رمزاً؟ فقالوا: لا.فقال: إن لم يكن صوت مذ فارقته فلم يجئ بعد وقته. دعوة إلى غد، فإنكم إذا سمعتم صوته. أمنتم موته. ثم عرفوني لأحتال في علاجه وإصلاح ما فسد من مزاجه. فقالوا: لا تؤخر ذلك عن غد. قال:لا. فلما ابتسم ثغر الصبح، وانتشر جناح الضوء، في أفق الجو. جاءه الرجال أفواجاً. والنساء أزواجاً. وقالوا: نحب أن تشفي العليل. وتدع القال والقيل. فقال الإسكندري: قوموا بنا إليه، ثم حدر التمائم عن يده وحل العمائم عن جسده. وقال: أنيموه فأنيم. ثم قال أقيموه على رجليه فأقيم. ثم قال: خلوا عن يديه فسقط راسياً ، وطنّ الإسكندري بفيه. وقال:هو ميت كيف أحييه ؟ فأخذه الجف. وملكته الأكف. وصار إذا رفعت عنه يد وقعت عليه أخرى. ثم تشاغلوا بتجهيز الميت فانسللنا هاربين"(١).

يؤكد استعمال اسم الإشارة "هذا" قبل كلمة "العليل" أن الإسكندري صار يعالج عدداً من مرضى القرية، إذ لو كان هذا هو الوحيد الذي يعالجه لقال "هل سمعتم للعليل ركزا؟"ولعله ما زال يسميه عليلاً لا ميتاً.

يبدو الإسكندري متمرساً ومحترفاً في خلق الجو الاحتفالي والطقوسي انطلاقاً من وعيه طبيعة ثقافة المجتمع الذي يخترقه، وينفذ حيلته فيه. إنه يجعل بين كلامه معهم ونصوص معتقدهم تداخلاً نصياً مدهشاً. فيوظف مثلاً كلمة ."رمزاً" في سياق جاعلاً فيه تمام أيام العليل، حتى يشفى من مرضه، ثلاثة أيام فيضيف يوماً جديداً على اليومين السابقين، يمنح خلال ذلك نفسه فرصة جديدة، ويقدّم حجاجاً إضمارياً لأهل القرية؛ لقد قال الله تعالى لنبيه زكريا، وقد طلب منه أن يرْزقه بغلام بعد سنّه المتقدمة من زوجه العاقر ﴿آيتك ألا تكلم الناس ثلاثة أيام إلا رمزاً ﴾(٢)، وفي الوقت ذاته فإنه يؤكّد معرفته الطبية الرفيعة المستوى بقوله "لم يجئ بعد وقته" فاحترافه كذلك بأنه يعرف -بخبرته تلك- مثل هذه الحالة من قبل، فلا غرابة فيها. إنه على يقين من أن الرجل حي، لكنه ينتظر أن تظهر عليه علامات الاستجابة ليبدأ مرحلة العلاج

(١) الهمذاني، **المقامات**، ص ١٠٠-١٠١.
(٢) **القرآن الكريم**، آل عمران، آية ٤١.

المكثف على إثر ذلك.

لقد وظف هذا المحتال الزمن توظيفاً ذكياً، فربط مظاهر العلّة لدى المريض بالعامل الزمني، غاب عنه يومين كاملين، ثم زادهما يوماً جديداً، وهي مدّة ما يريده المحتال لا ما يريده المريض، لو كان هناك من يعقل من أهل القرية!

في عباراته التالية تناقض يفصح عنه الإسكندري دون أن تبلغ القرينة مداها، إذ يقدم جملة شرطية "إذا سمعتم صوته، أمنتم موته ..." ليوهم سامعيه ثقته بحياة الرجل، فيجعل المسألة مسألة وقت، فإذا حصل ما أتوقعه، وهو لابد حاصل، أمنتم موته، هذه عبارة فاضحة، معناها المجازي تحققتم أنه حي، لكنها كذلك لا تستبعد خيار الموت، فقد تعني أنكم تحققتم من أنه ميت فعلاً.

وظيفة مثل هذه الجملة أن تزرع بذرة شك لدى الجماعة المتلقية لكلام الإسكندري، وقد بدأت بذرة الشك هذه بالنمو. لذا يقولون له "لا تؤخر ذلك عن غد" بدأوا يشكّون بأنه يخدعهم. لكن أدلتهم ما زالت ضعيفة، إنهم لا يتجهون إلى الميت وحالته، إنما يحملون المسؤولية للإسكندري "لا تؤخر ذلك عن غد" فما الذي يؤخره أو لا يؤخره ؟

تثير كلمة "ذلك" إشكالاً في الإحالة، وقد ورد مثيلات لها من قبل في درج الحديث "فقالوا : من أين لك ذلك" و "قالوا :الأمر على ما ذكر، فافعلوا كما أمر" وسيرد تالياً قولهم "ما أمرك قالوا: نفعل ذلك" فهذه الجمل ترد كلها على ألسنة القوم في دهشتهم أو مساءلتهم الإسكندري، مستجيبين له أو منكرين عليه، وهي تقع تحت باب ما يسميه أمبرتو إيكو *(Umberto Eco)* "الإضافات الجملية التركيبية المقيدة"[(١)]، وتوضيحها هو أن الكلمات المعجمية ذوات الدلالة الخارجية الواضحة بعيداً عن النص مثل : القرية، الميت، الهدايا ... تعد كل منها وحدة دلالية معطاة، وهي بذلك برنامج حكائي؛ لأنها ذات دلالة قبل أن توضع في النص، وحين تصير فيه يضاف إلى دلالتها تلك دلالة جديدة. أما كلمات هذه الصيغ فهي مبهمة، لا تدرك معانيها إلاّ من خلال القراءة العلائقية النصية الداخلية، إنها لا تؤدي وظيفة دلالية إلاّ بإزاء مناصاتها السياقية.

هذه الصيغ إذاً تؤدي وظيفة أو وظائف في النص فحواها الاختصار أو الإيجاز البلاغي، والاقتصاد الإبلاغي، كما أنها تلحم أجزاء النص، علاوة على أنها تعبر عن مدى الدهشة وسرعة الاستجابة أو الاحتجاج أو التقرير المطلق وغير المقيد من الجماعة لمصلحة الإسكندري أو ضده. مثال ذلك: "فقالوا الأمر على ما ذكر، فافعلوا كما أمر" لقد أقروا بصدق كل ما أتى به كاملاً، وإنهم على استعداد لفعل كل ما يأمر به لاحقاً. إن هذه الجملة تصير التزاماً مطلقاً بين المتحاورين بكل ما يجري.

(١) إيكو، **القارئ في الحكاية**، ص ٢١.

عوداً إلى تيار السرد، فإن الراوي يقوم بحركة مفاجئة في عملية السرد، وهو متجه بالحكاية إلى لحظة التأزم، إنه يلجأ إلى الصورة البيانية في جملتين ينيهما على الاستعارة المكنية، يجرد من الصبح إنساناً بثغر بسّام، أتراه يبلغ بالسخرية مداها، فيجعل الصبح ضاحكاً على هؤلاء القوم في قلّة تدبيرهم، أو ضاحكاً على الإسكندري قبيل انكشاف أمره في المأزق الذي وضع نفسه فيه؟ كذلك يعاين الراوي الضو المحيط المنير في اشتماله على الجو بأفقه، كطائر يجلل بجناحه ذلك الأفق. ترى هل اقتربت لحظة النهاية لكسر القيد الذي وضعهما الإسكندري فيه؟ فلعل الراوي يتشوف للطيران في الفضاء خارج هذا الحيّز المكاني المحدود، الذي لم يفارقه منذ ثلاثة أيام.

يفصح الراوي عن شعوره من خلال الصورة البيانية بوصفه شخصية مشاركة في الأحداث، لكنه يبقي كذلك على مسافة بينه وبين البطل، وذلك حين يقول إن الرجال والنساء قد جاؤوا إليه وحده، أي أنه عزل نفسه عن مجرى الأحداث ليبقى مراقباً حسب. ألا ينم ذلك على موقف أو منظور خاص للراوي حيال ما يجري من أحداث؟

يمكن لنا أن نقف على المسافة التي تفصل الراوي عن الإسكندري ساعة التأزم، فتصير عباراته دالة على تخليه عما يبدر عن رفيقه ضمنيّاً، فكأنه يكتفي بدور المراقب للأحداث من مكان غير ظاهر، إلاّ أنه يحافظ على موقفه راوياً بصورة جديرة بالإعجاب، فهو دقيق كل الدقة في نقل رؤية الإسكندري وسلوكه، وكذلك في نقل رؤية أهل القرية وما يصدرون عنها من مواقف.

لقد جاؤوا إلى الإسكندري، غب طلوع الشمس من اليوم التالي لإخطارهم إياه ضرورة إنهاء الوعد بشفاء العليل وترك القال والقيل، الرجال أفواجاً والنساء أزواجاً، وهذا ما يحدث في الواقع، إذ حركة الرجال تسبق حركة النساء وتفوقها عدداً. على حين كان موقف الندب مغايراً لذلك، لقد كانت النساء هن الأكثر أهمية وتنوعاً في الأفعال لاختصاصهن بذلك الموقف.

يلمح المتلقي سخرية في قولهم "نحب أن تشفي العليل، وتدع القال والقيل"، يطلقون على ميتهم نعت العليل –ولعلهم في العمق صاروا يشكون في ذلك- موافقة لرأي الإسكندري، وانسجاماً مع إشاعاتهم هم. إنهم يعبرون بالفعل الأول "نحب" عن الرغبة الممزوجة بالتحدي والسخرية؛ لأنهم يردفون ذلك بأمر جازم ضمناً يتوجهون به إليه "أن تدع" فحواه إحساسهم بأنه ليس بصاحب طب ولا بصاحب كرامة حقاً.

يستجيب الإسكندري، فيترل عند رغبتهم، ويتبع أمرهم، في إشارة إلى انقلاب الموازين، لقد بدأ بالتخلي عن أمره إياهم وتحكمه فيهم، وتنامى لديهم حس ناقد، أخذوا بموجبه يواجهون تسويفات الرجل، فصار فاعلاً بفعلهم هم لا بإرادته، قدّم فعل أمر تجاههم، لكنه يمثل استجابة لمطالبهم "قواموا بنا إليه" وفي ذلك دلالة على أنه كان بعيداً عن مكان وجود الميت. ثم أتبع ذلك بخمسة أفعال تنقض في مؤداها أفعاله

السابقة نقضاً، فقد قام، قبل ذلك بمجموعة أفعال أوهمت الناس بأن الرجل حي، إلاّ أنه الآن يقوم بعملية نقض لما سبق أن أحكمه؛ حدر التمائم بعد أن كان علقها، وحل العمائم بعد أن كان شدها، ثم تراجع عن مباشرة الفعل بيده، طالباً إليهم أن ينيموه فأنيم، وأن يقيموه على رجليه فأقيم، ثم طالباً إليهم أخيراً أن يخلو عن يديه ليسقط راسياً، وهو يعلم ما سيحدث تماماً، ولعله بذلك أراد أن يقفل المهزلة بحركة تأتي نتيجة طبيعية لعجزه ولإقراره بأمرين؛ أولهما : أنه عاجز عن شفاء العليل، أو قل عن إحياء الميت، فهو لم يزعم لحظة ما أنه كان قادراً على ذلك من قبل، إنما هم الذين أشاعوه عنه. والأمر الآخر، أنه مخادع محتال مستهتر، وما قام به من البداية إلى النهاية هو تلاعب بعقول هؤلاء الناس. لقد كان أشار إلى ذلك ضمنياً في ثنايا كلامه السابق، لكن أحداً منهم لم يكن يلتفت إلى إشاراته تلك، فلعلهم الآن يلتفتون.

أليس هو من تخلى قبل قليل عن مباشرة التعامل مع جسد الميت حين طلب إليهم القيام بأعمال تجاهه، علّهم يدركون عجزه عن تغيير الحال؟ أليس هو من حدر التمائم وحل العمائم في إشارة أو إشارات سابقة إلى موت الرجل؟ أليس في أمره إياهم أخيراً بتخليته ما يدل على سذاجة فيهم، وقد فعلوا فسقط ميتهم بحركة وصلت الموقف التراجيدي من منظورهم بالموقف الكوميدي الذي صنعه حين"طن بفيه"؟

مع نظرية زيغفريد شميت *(Siegfried J.Schmidt)* [(١)] يتبين بجلاء أن مقام الحوار والحديث قد ينجز بأفعال غير لغوية، فتكون تلك الأفعال أبلغ من الأفعال اللغوية "طن بفيه" حركة تصدر صوتاً من الفم، تدل على المقام دلالة غنية، مفعمة بالسخرية والتسليم، ولا تقدم معنى معجمياً البتة. إنها حركة مع صوت تخدم الموقف التواصلي بكفاءة أفضل من أي جملة ذات دلالة لغوية مهما كانت تلك الجملة. بعد هذه الحركة وهذا الصوت ليكن ما يكون، فإذا أتبعها بجملة قاطعة "هو ميت كيف أحييه؟" كشف خدعته، وفضح في الوقت ذاته، زيف وعيهم الذي زعموا بموجبه قدرته على إحياء الميت، إنهم هم من قالوا إن الميت قد نشر، والبطل الآن يعيدهم إلى لحظة العقل؛ لينظروا إليه على أنه إنسان لا يحتل مكانة طبية ولا مكانة دينية، إنه محض محتال، وهذا ما عبر عنه سلوكهم تجاهه بعد هذه الحركة مباشرة، حينما ضربوه.

يتخلى الراوي، مرّة أخرى، عن البطل حين يتعرض للجزاء على ما فعل، فيصير وحده محط احتقار أهل الميت الذين خدعوا به، فلما تبين لهم أمره انهالوا عليه وحده بالضرب، معبرين عن سخطهم، وعن سوقيتهم في الآن ذاته، فقد ضربوه جميعاً بخفافهم احتقاراً، لكنهم –بتقرير الراوي- لم يمسوا رفيقه بسوء، هكذا نقل الخبر، فجاءت صورة الضرب أشبه بلقطة كاريكاتورية أو كوميدية ساخرة، فما أن ترفع عن الإسكندري يد حتى تقع عليه أخرى.

ربما سكت الراوي عن ذكر ما حدث له هو، إن كان ناله بعض الضرب، كما سكت عن تفصيل

(١) التحديثي، نظرية لسانيات النص لزيغفريد شميت، ص ٣٩٨.

مواقف بعض العقلاء –إن وجدوا- ممن كانوا يشككون في بادئ الأمر بكفاءة الإسكندري وصدق ما يقول، فلما انكشف الأمر ردعوا جماعتهم عن ارتكاب حماقة بحقه وبحق من معه خشية أن يؤذوهما أذىً كبيراً. لقد وجدهم المحتال لقمة سائغة، وهذا ما بدر منه، وما هو بمرتكب الذنب الكبير؛ لذلك طلبوا من هؤلاء الحانقين أن يعودوا إلى ميتهم ليجهزوه، وهذا أجدر بهم جميعاً، مما سيتيح الفرصة للإسكندري ورفيقه الراوي بأن ينسلاّ هاربين.

(٥)

"حتى أتينا قرية على شفير واد، السيل يطرّفها. والماء يتحيفها. وأهلها مغتمون لا يملكهم غمض الليل. من خشية السيل. فقال الإسكندري : يا قوم، أنا أكفيكم هذا الماء ومعرته. وأرد عن هذه القرية مضرته. فأطيعوني ولا تبرموا أمراً دوني. فقالوا : وما أمرك. فقال : اذبحوا في مجرى هذا الماء بقرة صفراء. وأتوني بجارية عذراء. وصلّوا خلفي ركعتين يثن الله عنكم عنان هذا الماء إلى هذه الصحراء. فإن لم ينثن الماء فدمي عليكم حلال. قالوا : نفعل ذلك. فذبحوا البقرة، وزوجوه الجارية. وقام إلى الركعتين يصليهما وقال : يا قوم، احفظوا أنفسكم، لا يقع منكم في القيام كبو. أو في الركوع هفو. أو في السجود سهو. أو في القعود لغو. فمتى سهونا خرج أملنا عاطلاً. وذهب عملنا باطلاً، واصبروا على الركعتين فمسافتهما طويلة. وقام إلى الركعتين فانتصب انتصاب الجزع. حتى شكوا وجع الضلع. وسجد. حتى ظنوا أنه قد هجد. و لم يشجعوا لرفع الرؤوس. حتى كبّر للجلوس. ثم عاد إلى السجدة الثانية، وأومأ إليّ فأخذنا الوادي، وتركنا القوم ساجدين لا نعلم ما صنع الدهر بهم"[(١)].

عندما يزول الخطر الذي يتهدد البطل، ينضم الراوي إليه؛ لأنه لا يريد أن يناله أهل الميت بضرب كالذي نال رفيقه، فيعود صوت الراوي في السرد جامعاً بينهما في الحدث والمصير "فانسللنا هاربين حتى أتينا قرية".

مراعاة للإفادة، وطرحاً للكم الزائد من الكلام، فإن الراوي لا يفصل في طريق الرحلة، وكيف كانت، وما لقيا فيها، فسواء أكانت طويلة أم قصيرة، فإن حدثاً هامّاً لم يحدث فيها، فلا حاجة للسرد بأن ينشغل بذلك، وبما أن البلاغة في الاختصار والإيجار، فليس بين القريتين إلاّ كلمة "حتى" وللمتلقي أن يملأ الفراغ بناء على موسوعيته وكفاءته.

إنها كذلك قرية –كسابقتها- بيئة صالحة لاستمرار الخداع والاحتيال على أهلها. ترى كان بإمكان المؤلف أن يختم المقامة في نهاية المشهد السابق فلماذا لم يفعل؟ هل كانت النتيجة السلبية لحالة البطل هي

(١) الهمذاني، **المقامات**، ص ١٠١-١٠٣.

التي دعته إلى وصل قصة بأخرى؟ وما نتيجة قصة القرية التالية؟ هل سيعود الإسكندري إلى رشده فيقلع عن الخداع؟ أم أنه سينتقم من أهل القرية السابقة بخدعته لأهل القرية الجديدة؟ لكل إجابة على سؤال من هذه الأسئلة دلالات تفتح أفقاً لقراءة الاحتمالات في المقامة.

إذاً لفظة القرية تعد تحديداً مكانياً حاملاً لصفات وخصائص ضمنية تعبّر عن مستوى الناس فيها، وما يمتلكون من وعي يسهل على الإسكندري التلاعب به واختراقه، فإذا كانت هذه القرية تعاني جغرافياً وموسميّاً من كارثة محققة فإن فزع أهلها سيفقدهم صوابهم، وما تبقى لديهم من وعي –إن كان موجوداً أصلاً-، بذلك يغدون فريسة سهلة لخدعة هذا الطارئ المحترف. لقد وصف الراوي مفصلاً ما تعاني منه تلك القرية؛ ليجعل المشهد خادماً لفكرة الإسكندري التي سيعرضها على أهلها، فالوصف آتى أكله فنيّاً، ومهد للخديعة بسهولة ويسر.

لا يعرف المتلقي كم من الوقت أمضى الرجلان بين أهل هذه القرية الجديدة، لكن تيار السرد يستعجل ذلك مبيناً أن الإسكندري كأنما يحط عليهم من السماء، فهو باقتراحه أشبه بالمخلص، لقد أتى يوماً ما موسى والعبد الصالح إلى أهل قرية فطلبا طعاماً فأبوا أن يضيفوهما(١). أما الإسكندري فقد جاء مع رفيقه مخلصاً لهذه القرية من كارثة محققة، فأهلها هم الذين يحتاجون إليه، وليس هو بحاجة إليهم –في الظاهر-. كان بمقدوره، هو ومن معه أن يُغادرا هذه القرية قبل أن يفعل السيل فيها فعله، لكنهما سيمكثان فيها مدّة من الزمن، يقوم خلالها هذا البطل المحترف بعمل خارق أمام أهل القرية فيكون صاحب فضل عليهم، بأن ينقذهم من الفزع القادم، ومن السيل الجارف. ترى كيف يخاطر الإسكندري بالبقاء في القرية وهي على هذه الحالة، ويكون على يقين من أن السيل لن يغرقها ويغرقه مع رفيقه فيها؟ أغلب الظن أن حالة القرية لا تستدعي كل الخوف الذي يسيطر على أهلها، هكذا يبدو علم الإسكندري بحقيقة الأمر متجاوزاً علمهم ومعرفتهم.

يطلب الإسكندري منهم الطاعة بفعل أمر صريح، ثم ينهاهم عن القيام بأي فعل دون الرجوع إليه، وقبل أن يقدّم دليلاً على قدرته الخارقة المزعومة يمتثلون لأوامره خاضعين؛ لأن خوفهم من السيل لا يدع لهم منفذاً إلاّ بالخضوع والانقياد لأي اقتراح. ولمعرفة الإسكندري الدقيقة بالثقافة السائدة في مجتمع هؤلاء الناس، فإنه يتقدم إليهم بثلاثة أوامر أو مطالب مشبعة بالدلالات الدينية والاعتقادية، فيحيل على قصة دينية كانت لموسى عليه السلام مع قومه، فحواها أن عاقبة الجدل وكثرة السؤال تضيق المداخل، وتفضي إلى العنت، فبلغ في طلبه منتهى الغاية، وقرر منذ البداية أن البقرة التي ستذبح هي بقرة صفراء، فأحالهم على عالم

---

(١) **القرآن الكريم**، سورة الكهف آية (٧٧) ﴿فانطلقا حتى إذا أتيا أهل قرية استطعما أهلها فأبوا أن يضيفوهما فوجدا فيها جداراً يريد أن ينقض فأقامه قال لو شئت لاتخذت عليه أجراً﴾.

الأضحية، وطقس من طقوس إظهار الحق، بعمل خارق شبيه بالبعد الأسطوري. ثم طلب جارية عــذراء، فأدخل كلامه في تناص مع تقاليد ضاربة في القدم حول موضوع الفيضان في الأنهار، فلعل من المــوروث الشعبي القديم ضرورة تهدئة غضب النهر، في حالة الفيضان، بالتضحية له بفتاة جميلة أشبه بالعروس. وختم ذلك كله بالامتثال لطاعة الله بالصلاة خلفه ركعتين، مؤكداً لأهل القرية أن استجابتهم لأوامره في هــذه الأفعال الثلاثة ستؤدي بالقطع إلى ثني الماء عن القرية إلى الصحراء، بما يشبه المعجزة، وتعهد ببذل نفــسه ودمه لهم إن لم يحدث ما يقول، وإن لم ينثن الماء. طبعاً إن طغى السيل فدمه ودم رفيقه ودم كل أهل القرية سيكون حلالاً للسيل، وعندها من سيحاسب من؟

يستدعي الإسكندري قصة موسى عليه السلام مع قومه، عاكساً الأدوار فموسى يشق الماء في قصته مــع فرعون، ويبدو الإسكندري، وقد وعد القوم بشق الصحراء لتغيير مجرى السيل، موسى يطلب من قومه أن يذبحوا بقرة صفراء ليدل من خلالها على صدقه، والإسكندري يدعو إلى ذبح بقرة صفراء، وقد أضمر كذباً وخداعاً. ولا تنفصل معابثة الإسكندري للمقدسات عن متعته الشخصية إذ ربط بين كل من الأكل وقصة موسى والجنس والصلاة، فقد استجاب القوم له فذبحوا البقرة، وزوجوه الجارية، وقاموا للصلاة خلفــه، "وهكذا يجتمع طرفا نقيض، يجتمع التابو مع إطلاق العنان للذة"(١).

يعبّر الراوي عن سرعة استجابة القوم لمطالب الإسكندري، مقرراً ذلك دون تحديد زمني، وفي الوقت ذاته لا يذكر صعوبة الحصول على بقرة صفراء، في قرية صغيرة، وهي بقرة نادرة الوجود. كمــا أنــه لا يتساءل عن العلاقة بين ثني الماء وزواج الإسكندري من الجارية، وما المدة التي استغرقها ذلك؟ فهل تزوج الجارية بمراسم وعقد؟ أم أنه توارى عنهم لينال معها لذته بمعرفة الراوي، وجهل أهل القرية بما يجــري وفي غفلة منهم؟

تبدو القصة مع أهل هذه القرية غير محبوكة بنظر المتلقي، فالإسكندري لم يقدّم دليلاً واحداً علــى صدق ما يطلب منهم في علاقته بتراجع السيل. ولا تبدو هناك أي معقولية في سرعة استجابتهم لــه دون دليل. فما طلبه كان شبيهاً في قسمة الأول بالمعجزة، وقد حققوها، بأن أتوا بالبقرة الصفراء وذبحوها على الفور. أما طلبه الثاني فحريّ بأن يكشف عن احتياله؛ لأنه عابث شهواني، يتزوج الجارية، أو يدخل بهــا دون عقد شرعي، مرتكباً جريمة، وهذا الطلب قد يظل عصيّاً على الفهم بالنسبة للمتلقي الحديث، فلربمــا كان لدى الناس في زمن البديع ما يسوغ كبح جماح السيل بالزواج من جارية، وهذا يبقى خارج كفــاءة المتلقي الحديث بصعوبة استيعابه ضمن معقولية معينة. وإن الإسكندري قد غطى على فعليــه الــسابقين بالإمامة في الصلاة مستغلاً سذاجة أهل القرية من جهة المنظومة الدينية لأفكارهم ومشاعرهم، ففي ذلــك

(١) بكر، **السرد في مقامات الهمذاني**، ص ١٨٤.

مقتلهم، ونقطة ضعفهم الكبرى، فقد لجمهم عن الاعتراض أولاً، ثم قيدهم أخيراً عن الحركة، تحت إكراه الطقس الديني التعبدي.

إن مما ينقض قول الإسكندري من داخله، في دعواه، تعليقه التالي "فإن لم ينثن الماء فـــدمي علـــيكم حلال" الذي عدل فيه عن التركيب اللغوي المعهود "فدمى لكم حلال" وجعل بدلاً منه "فدمي علـــيكم حلال" مذكراً بـــ "عليكم حرام" ليدل على حرمة دمه، وعلى تعظيم حرمة الدم بعامة[1] بـــدل تحليلـــه. وليشير إلى استحالة أن يكون لهم ذلك، وليوحي، ضمنياً بأنه كذاب، فيأتي التحذير من حرمـــة الـــدم في جوهر القول مفصحاً عن خوفه العميق من انكشاف أمره.

ومما ينقض قوله كذلك، أنه اشترط على القوم جملة اشتراطات في الركعتين، هو يعرف، وهم يعرفون مثله استحالة تحقيقها. وجعل الركعتين من الطول بحيث يؤكد استحالة الوفاء بتلك الشروط. إن الـــذاكرة الدينية للمسلمين تحتفظ بقصة تروى عن الرسول ﷺ أنه جعل بردته جائزة لمن يصلي ركعتين بخشوع تام، فنذر علي بن أبي طالب ﷺ نفسه لذلك، فقام يصليهما، وحينما فرغ سأله الرسولﷺ، إذا كان انـــشغل بشي، فقال: لقد مرّ بخاطري أي البردتين تمنحني إن أنا خشعت، فخسر الرهان في دلالة علـــى اســـتحالة الخشوع المطلق في الصلاة.

لو كان هناك من رأي حصيف لدى أحدهم في هذه القرية، لعلم قبل الشروع بالصلاة اســـتحالة أن تحقق هذه الصلاة هدفها المنشود، فالناس بجمعهم الكبير، لن يطيقوا الوفاء بهذه الشروط، إذ بينهم كذلك الطفل والمرأة والشيخ الفاني، فكيف لهم بكل هذا الامتثال، ولو افترضنا امتثالهم جدلاً، فما الـــذي يلـــزم الإمام —الإسكندري- ورفيقه- عيسى بن هشام- الوفاء بذلك؟ إذاً هو يطلب المستحيل، وهم يستجيبون له بغباء، مبعدين عقولهم جانباً.

أيمكن القول إن نص المقامة يفضح وعي هؤلاء الناس حين يبين تهافت منطق الإسكندري وتهاويه، مع عدم تنبههم على ذلك؟ فهل قصد المؤلف قصداً أن يجعل كلام الإسكندري منطوياً علـــى مثـــل هـــذه التناقضات؟ أم أن المؤلف قد قصّر في حبك مقامته؟ هذا سؤال هام وخطير.

إذا كان المؤلف قدّم شخصية غير مقنعة بحديثها وحوارها، فإنه يتحمل بذلك وزر القصور في بنائها فنيّاً. وإذا كان جعلها على هذه الشاكلة بقصد فضح وعيها، ووعي المجتمع من حولها، فلعله بذلك يكون مؤلفاً على درجة عالية من المكر والدهاء!

ترك الإسكندري أهل القرية، بعد أن جعل رؤوسهم إلى ماء السيل أقرب؛ لأنهم لا يملكون عقلاً — بحسب الإسكندري- يجعلهم يرفعون تلك الرؤوس إلى الأعلى. فإذا كان السجود في جوهره عبـــادة لله،

---

(١) عبده، **مقامات بديع الزمان**، ص ١٠٢، حاشية (٥).

فإن الله ﷻ قد أباح لهم إن هم خشوا التهلكة ترك الصلاة، لكن هؤلاء القوم صاروا هدفاً سهلاً للسيل في جريانه، وهم الآن مرشحون للموت بفعل الطقس التعبدي الذي جعلهم الإمام حبيسين فيه، إن المأموم، من الناحية الدينية التعبدية، هو رهن إشارة الإمام، مادام في طقس الصلاة، فما العمل إذا غاب الإمام (أو هرب)؟

إن الراوي يعزل في سرده كل العوامل التي قد تنقض لا منطقية الحدث. فللمتلقي أن يسأل: هل كانت القرية بأجمعها داخلة في الركعتين خلف الإسكندري؟ أليس من طفل هنا أو هناك حتى يفضح أمر المحتال؟ أما من امرأة ممنوعة من الصلاة في القرية، تراقب الحدث دون أن تنخرط فيه بمانع شرعي؟ كل هذه الأسئلة وغيرها قد يطرحها المتلقي، ولعلها تؤثر في بناء المقامة من الناحية الفنية، لكن السرد بإيقاعه وحبكه قد أقصى كثيراً جداً من الأسئلة عبر نجاح التخييل والإيهام بالواقعية، مما أدى إلى اكتمال الصورة وإن كان ذلك لا يتعارض مع ما تشتمل عليه المقامة من فضح وكشف لطبيعة الخلل في المجتمع من جهة السلوك الاجتماعي والاعتقاد الديني.

علق مصطفى ناصف على المقامات بعامة، فقال بحق بعض مشاهدها التي تشبه المشهد الأخير في هذه المقامة "تنافس الانهيار والإضحاك، ثم اختلطا معاً، اختلاطاً يصعب فضه، وربما لا يريد القارئ أن يفض هذا الاشتباك. إذا أصاب القارئ الجرح تداعى إلى ذهنه الضحك، وأصبح الضحك لازمة من اللوازم المطلوبة لقبول كل شيء جارح ومهين"(١).

ويقول أيمن بكر عن هذه المقامة بأنها تمثل "سخرية مرّة من القيم والطقوس والشعائر الاجتماعية، وتعرض لوجهة نظر تقاوم الموت وتسخر منه، فالإسكندري ينجو من الموت على حساب ميت، وينال لذته على حساب قوم عبيد لخوفهم من الموت"(٢).

(٦)

"فأنشأ أبو الفتح يقول :

لا يبعد الله مثلي	وأين مثلي أينا
لله غفلة قوم	غنمتها بالهوينا
اكتلت خيراً عليهم	وكلت زوراً ومينا"(٣)

---

(١) ناصف، مصطفى : **محاورات مع النثر العربي**، عالم المعرفة (٢١٨)، الكويت، ١٩٩٧، ص ٢٠٨.

(٢) بكر، **السرد في مقامات الهمذاني**، ص ١٨٥.

(٣) الهمذاني، **المقامات**، ص ١٠٣.

يختم الإسكندري المقامة بأبيات شعرية له تدل على مدى احتقاره أهل القريتين معاً، والمجتمع بعامة. وتكشف عن وعيه المغاير لوعيهم، وتعرّض بسذاجتهم. إذ بقليل من إعمال الفكر يتغلب هو عليهم، لما هم فيه من سخف وتناقض وخوف.

في نسخة أخرى من المقامات يكون البيت الثاني هكذا :

لله قلعة قـــــــــــــــــــوم فتحتها بالهوينـــــــــــــــــــا[١]

أليس في هذا البيت ما يؤكد مقولة أمبرتو إيكو (*Umberto Eco*) إن الحوار في جوهره يعبر عن إستراتيجية احترابية بين الطرفين[٢]. فالإسكندري يدخل في حرب مع هؤلاء القوم أو أولئك فيفتح قلعتهم أخيراً منتصراً عليهم؛ لأنه كان دوماً قادراً على تحديد ردود أفعالهم، ومقدراً نتائج أقواله وأفعاله فيهم.

إن فحوى أبيات الشعر يؤكد تحليل المتلقي لكلمتي "السواد والقطيع" على أنهما كانتا تنصبان على وصف المجتمع بنظر الإسكندري حقاً. وها هو يفصح عن ذلك علانية، بعد أن نجح في حليته مرّة وأخرى.

هنا نسأل، هل أصاب جيمس مونرو (*James T. Monroe*) عندما قرر بحق الإسكندري وعيسى بن هشام في هذه المقامة ومعها الأرمنية، أن خديعتهما "لا تجدي نفعاً"[٣]؟ أغلب الظن أن لا. لقد نال الرجلان ما يريدان، ففي هذه المقامة نجوا من الموت المحقق بالحيلة والخديعة، ثم عاشا حياة منعمة طيلة الأيام التي قضياها بين ظهراني أهل القريتين، وفي ذلك ما يكفي.

كذلك نسأل :هل بدت لنا شخصية الإسكندري بمستوى من الخسة كتلك التي ذكرها مارون عبود؟ لقد خلط عبود حين طابق بين أبي الفتح وبديع الزمان، فعدّ سلوك أبي الفتح دالاً على شخص بديع الزمان حين قال : "إن في حكايات البديع احتيالاً ودهاء، فتارة يضحك ضحكة بلهاء، وتارة صفراء، كما يحدث لكل قارئ بعد مطالعة المقامة الأصفهانية، إنك لتشمئز من عمل أبي الفتح بالمصلين حين تركهم في سجدتهم الطويلة، فتعجب من نفس ميتة يحملها جسد نتن لا يحترم أقدس أقداس البشرية، إذا كان يفوز بالدون من طعام الدنيا"؟[٤].

لا نتفق مع عبود مرتين؛ الأولى أنه يجب التفريق بين البديع المؤلف الواقعي للمقامة والمؤلف الضمني

(١) الهمذاني، **المقامات**، ط الجوائب، ص ٣٤.

(٢) إيكو، **القارئ في الحكاية**، ص ٦٧.

(٣) مونرو، **المقامات وقصص البيكاريسك**، ص ٩-٣٢.

(٤) عبود، مارون : **بديع الزمان الهمذاني**، دار المعارف، بيروت، ١٩٥٤، ص ٣٦.

لها[١]. وكذلك ألا نخلط بينه وبين شخصية بطله أبي الفتح الإسكندري، ففي كل عمل أدبي، ينحو منحى دراميًا، تتعدد الشخصيات والأصوات، لتصبح كل شخصية حاملة لموقفها الفكري والأيديولوجي، ويغدو كل صوت معبّرا عن مستوى من الوعي خاص به، ولا تعد أي شخصية أو صوت بإطلاق حجة على وعي المؤلف الضمني أو المؤلف الواقعي، وإلاّ فلماذا يلجأ المؤلف إلى خلق الشخصيات وتعدد الأصوات؟.

مرّة أخرى لا نتفق مع عبود؛ لأننا لا نستاء كثيراً من الإسكندري، ولا نمتلىء غيظاً عليه، إنه هو ذاته قد تعرض في بداية المقامة للاعتداء حتى كاد يهلك، ثم إنه أودع في ثنايا كلامه، في كل مرّة، ما يدل على نصبه واحتياله لو وجد بين المخدوعين من له عقل يتساءل به. وإننا بفطرتنا وطبيعتنا لا نتجاوب مع المخدوع حين لا يعمل عقله، ولا نتعاطف مع المغفل، في الحياة اليومية؛ وكذلك في الأعمال الأدبية، ثم إن الخوف من الموت يجب ألا يفقد الناس صوابهم على هذه الشاكلة، كما أن التدين أو التعبد لا يلزم بالضرورة صاحبة أن يغيب عقله ونظره ليصير فريسة للمحتالين.

لقد حملت هذه المقامة بالأبعاد الفكرية والأيديولوجية وبالنقد اللاذع للمجتمع، واستطاعت الشخصيات المتعددة فيها أن تعبّر عن مستويات من الوعي متناقضة ومتصارعة، لكن الظرف في شخصية أبي الفتح لم يجعل المتلقي يراه حقيراً أو نتناً بقدر ما رأى غباء الآخرين مثيراً للضحك والسخرية.

إن خطورة الأدب تكمن في أنه قد يحبب إليك الشخصية المتهتكة أو الفاجرة، إذا كانت تملك روحاً من الدعابة، وقسطاً من الذكاء، وقد ينفرك من البشر المستقيمين البسطاء إذا بدت مظاهر السذاجة المفرطة طاغية على سلوكهم أو أفعالهم. إن الأدب حين يحاكي جوهر الأشياء، ويرصد العمق في طبائعها، يصل غايته دون أن يلتفت إلى القشور أو المظاهر الخارجية التي غالباً ما نغلف أنفسنا بها. فلعل الإسكندري كان الأصدق في التعبير عن مأساة الحياة وسخريتها.

(١) بكر، **السرد في مقامات الهمذاني**، ص ١٦١.

في البِنْيَة التأسيسيّة لنقدنا العربي الحديث
("مقدمة لدراسة بلاغة العرب": نموذجًا)

د. عبدالله بن أحمد الفيفي*

تاريخ تسليم البحث : ٢٠٠٥/٣/٢٢ تاريخ قبوله : ٢٠٠٦/٣/١٤

ملخّص

كان النص النقدي العربي في مستهل القرن العشرين قد وقف على مفترق طرق، بين التقليد والتجديد، بين الموروث النقدي والآفاق الجديدة التي أخذت تقبس مشاعلها طلائعُ البعثات إلى الغرب في أوج ازدهاره الفكري. فتباينت السبل بالناقد بين جامد على قديم، ومعتنق لجديد، أو معتدل بينهما، ضالّته الكلمة الحكمة أنى وجدها كان أحق بها. في هذا المناخ من القلق الحضاري تخلّق كتاب "مقدمة لدراسة بلاغة العرب، ١٩٢١م" **للدكتور أحمد ضيف**- ذي الثقافة العربية الفرنسية- يوم أن ألقاه في الأصل محاضرات لطلبة الجامعة المصرية، ليمثّل وجهًا من وجوه هذه المرحلة المفصلية التاريخية في حركة الثقافة العربية، بإرهاصاتها إلى تشكّل البنية التأسيسيّة للنقد المنهجيّ الحديث. ومع أن الكتاب ومؤلفه لم يحظيا بما حظي به بعض مجايليهما من صِيْت ودرس، فإنهما لا يقلاّن عن سواهما تصويراً لعصرهما، ولا جدارة بالقراءة النقدية التاريخية. لقد أثار مؤلف "المقدمة" قضايا الأدب والنقد والنزعات المختلفة في فهمهما، وتطرّق إلى التبعة الثقافية الملقاة على عاتق الكاتب والشاعر والناقد، ثم ناقش النقد العربي القديم في ضوء ما عرفه من المذاهب النقدية الغربية (الفرنسية بخاصة)، ليختم كتابه ببحث في جدلية "القدماء والمحدثين" عند العرب. وهكذا، فإن دراسته- بوصفه نموذجًا للبنية التأسيسيّة لنقدنا العربيّ الحديث- تهدف إلى تسجيل بصمات الناقد العربي وهو يتلمّس طريقه على أعتاب عصر جديد، شهد من التحوّلات الحادّة ما لم يسبق له مثيل في المسيرة البشرية بعامّة.

Abstract

At the beginning of the twentieth century, Arabic criticism was at a crossroads between classical and modern literature, between heritage and new horizons, when the beginnings of educational expeditions to the West-- during the summit of its intellectual development-- began to benefit from Western insights. Therefore, literary critics used different methods. Some of them stayed with old trends, some others embraced new trends, and some tried to moderate between the old and the new, following wisdom wherever they found it.

During this atmosphere of civil inquietude, Dr. Ahmed Dhaif, who was educated in Arabic and French, authored his book "**An Introduction to the Study of Arabic Rhetoric (= Literature)**", (١٩٢١). Firstly, he had lectured about the book's content to students in The Egyptian University, following which the book came to be considered as an appearance of that historical transitional period of Arabic cultural movement, with its marked steps to forming the essential construction of modern methodological criticism. This book, as its author, does not have that reputation, and has not been studied as much as some other books contemporary to it, although it achieved no less than they did in picturing the age, nor is its importance any less for historical critical reading.

In this book, the author suggests the term "rhetoric" instead of "literature", then clarifies the issues of literature, criticism, and the different methods of understanding texts. In addition, he wrote about the various responsibilities of the writer, the poet and the critic. Then he discussed classic Arabic criticism in the light of what he had known in schools of Western criticism (especially in France).

Finally, he ended his book with research about the arguments in classic Arabic criticism about pre-Islamic and Islamic poets.

Thus, the aim of this reading is to register the imprints of an Arabic critic while he was researching his way to a new age, the age that was transitioning sharply and quickly in developments unlike what general human life dealt with before.

* قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، الرياض.

مقدمة:

لعلّ سؤال التجديد كان أبرز الأسئلة الأدبية والنقدية المطروحة في بدايات القرن العشرين. لقد تولّد شعور ملحٌّ بضرورة التجديد في الأدب العربي وحيويّة الانعتاق من قيودٍ تقليدية كبّلت الأدب والنقد بأغلال بغيضة، أدّت إلى تخلّف الأدب وتحوّله إلى زخارف لفظية لا تحمل فكراً أو معاني ذات بال، كما أدّتْ إلى جمود النقد ومن ثم تقلُّصِ مهمته الرياديّة أو اختفائها في حركة الفكر والأدب والتجديد.

وازداد هذا الشعور إلحاحًا لدى تلك الفئة التي اتصلت بالغرب في أوج نهضته. فما كان منها إلا أن نادت بالتجديد، عبر كل القنوات المتاحة. فكان منها الصوت المتّزن في مفهومه للتجديد وغاياته، ومنها الصوت المغالي، الذي بهرته الأنوار الغربيّة، فذهب ينادي باطّراح الموروث جملة أو تفصيلاً، واعتناق النموذج الحديث (الغربيّ)، بمعطياته الفكريّة والعلميّة والأدبيّة، جملة أو تفصيلاً كذلك.

وبين هؤلاء وهؤلاء كان (**الدكتور أحمد ضيف**، ١٨٨٠-١٩٤٥) المدرس بالجامعة المصرية يقدم دروسه إلى طلبته في الجامعة، ثم ينشر مذكراته لطلبته كتابًا يقع في ١٨٧ صفحة، يسميه "مقدمة لدراسة بلاغة العرب"، في سنة ١٩٢١. وهو في كتابه هذا يعرض أهم التجارب النقدية الغربية، وبخاصة الفرنسية، مقارنًا إيّاها بالنقد العربي. ولا غرو، فقد كان المؤلِّف أحد المتّصلين مباشرة بالثقافة الفرنسيّة، لا من خلال قراءاته فحسب، ولكن من خلال رحلاته إلى فرنسا أيضًا، ونَيْله شهادة الدكتوراه منها. وإلى جانب ذلك العَرْض للتجارب النقدية دعواتٌ تجديديّة يطْلقها، وقضايا نقديّة مختلفة يثيرها. وبذا، فإن الكتاب كان يدور حول فكرة محوريّة هي: **التجديد في الأدب والنقد، على أساس علميّ حديث.**

وتعود علاقتي بالكتاب إلى سنة ١٩٨٤. والفضل في الاهتمام به يرجع إلى أستاذي الدكتور **شكري محمّد عيّاد**، رحمه الله، الذي أحالني إليه ضمن مواد فصل دراسي، حظيتُ بالانفراد به فيه، حول "مناهج النقد الأدبي الحديث". و لم أظفر من الكتاب بسوى نسخة يتيمة في مكتبة جامعة الملك سعود، هي الطبعة الأولى منه. كما لم أظفر عن المؤلِّف بأكثر من التعريف المقتضب الذي يسوقه عنه (**الزركلي، خير الدِّين**)[1]- مستقيًا عن "مذكرات المؤلِّف "، والصحف المصرية التي كتبت عنه، في ٢٦ و٢٧ صفر ١٣٦٤هـ، وهو تأريخ وفاته- حيث أورد ما يلي:

"**الدكتور ضَيْف** (١٢٩٧- ١٣٦٤هـ= ١٨٨٠- ١٩٤٥م): **أحمد بن علي بن إسماعيل ضيف**، ويعرف **بالدكتور أحمد ضيف**: أديب باحث مصري. مولده ووفاته في القاهرة. كان أستاذاً في جامعة فؤاد

(١) (١٩٨٤)، **الأعلام**، (بيروت: دار العلم للملايين)، ١: ١٨٤.

الأول. له تآليف منها: "مقدمة لدراسة بلاغة العرب – ط"، و"بلاغة العرب في الأندلس – ط" (١).
أو ما يرد لدى (**دياب، عبد الحيّ**)(٢) من إضافات تُشير إلى أن ضَيْفًا "درس بالأزهر، ودار العلوم، ثم رحل إلى باريس، حيث حصل على درجة الدكتوراه في الآداب من السوربون في عام ١٩١٨، واشتغل أستاذًا في جامعة القاهرة." محيلاً في ذلك إلى: "معجم المؤلِّفين".

وندرة الكتاب، وقلة المعرفة بمؤلّفه، كانا حافزين أوّليّين للاهتمام به. ثم ازدادت أهمية الكتاب لاختياره نموذجًا لهذه القراءة بتبيُّن ما احتواه من قضايا حيويّة، كانت تشغل طليعيّي النقد في بدايات القرن العشرين، وتؤثّر في توجّهاتهم النقديّة، رغم عدم الاهتمام الكافي به في عصره(٣). حتى إن (**عيّادًا**)(٤) ليقول: "الواقع أن الجامعة اعتمدت أكثر من عشرين سنة على مقدمة الدكتور **طه حسين** لكتابه "في الأدب الجاهلي"، (١٩٢٧)، دليلاً إلى منهج علميّ أو شِبْه علميّ في دراسة الأدب. ونُسِيَ كتاب "مقدمة لدراسة بلاغة العرب" **لأحمد ضيف**، وقد صَدَر قبل "الأدب الجاهلي" بستة أعوام، مع أنه كان جديرًا بالمتابعة، وكان يثير من قضايا المنهج أكثر ممّا أثارتْ مقدمة **طه حسين**." إضافة إلى أن الكتاب كان إحدى الثمار الأولى لاتصال النقد العربي بالغربي، وقد عاد **ضيف** بالدكتوراه من باريس للتدريس في الجامعة المصرية **وطه حسين** ما زال طالبًا. ثم قُيِّض لبعض أفكاره ودعواته- التي كانت محصورة في طلابه لم تمتدّ إلى خارج الجامعة(٥)- الذيوعُ والانتشار من خلال **طه حسين**(٦). وقد كانت للمؤلف أسبقيته في طرق كثير من

(١) وكتابه هذا الأخير الذي أشار إليه الزركلي صدر ١٩٢٤، ثم في طبعته الثانية ١٩٣٨، عن (مطبعة الاعتماد بمصر). وهو كتاب في تاريخ الأدب الأندلسي. يبدأ بتمهيد حول "الكلام على الأدب وصلته بالاجتماع، والكلام على بلاغة العرب في الأندلس". وفيه يستخدم ضيف مصطلح "البلاغة" بمعنى "الأدب"، كما فَعَل في كتابه "مقدمة لدراسة بلاغة العرب". وفي تمهيده كذلك ترديد لآرائه المبثوثة في كتابه "المقدّمة". وله كتاب آخر بعنوان "**العصر العباسي (محاضرات في الأدب العربي)**"، (مصر: مطبعة التوكّل، ١٩٣٥). وهو في تاريخ الأدب العربي (العصر العباسي). ومن الواضح أن هذا الكتاب كسائر كتب ضيف كان كتابًا تعليميًّا للطلبة. ثم كتاب رابع بعنوان "**من محاضرات الأدب العربي**"، (مصر: مطبعة العلوم، ١٩٣٦). وهو- كما جاء في عنوانه- (لطلبة السنة النهائية- بدار العلوم). وموضوعه في تاريخ الأدب أيضًا، يتضمّن: أدب العرب في الأندلس، الأدب في المغرب، الأدب العربي بمصر في القرن التاسع عشر، مع نماذج من الشِّعر والنثر.

(٢) (١٩٦٨)، **التراث النقدي قبل مدرسة الجيل الجديد**، (القاهرة: دار الكاتب العربي)، ١١٥، حاشية ٣.

(٣) أمّا الدراسات التي كُتبت بأَخَرَةٍ حول أحمد ضَيْف فمنها بعض مراجع هذه الدراسة: كـ(دياب، عبد الحيّ، م.ن.، ١١٥- ١٢٧). حيث عرّف بكتاب ضَيْف وعرض محتوياته. و(الأمين، عزّ الدِّين، (١٩٧٠)، **نشأة النقد الأدبي الحديث في مصر**، (القاهرة: دار المعارف بمصر)، ٣٠٧- ٣٢٣). الذي قدّم تعريفًا بكتابَي ضيف- "مقدمة لدراسة بلاغة العرب" و"بلاغة العرب في الأندلس"- ملخّصًا محتوياتهما، مع وقفات سريعة، تفتقر إلى كفاية التحليل والتدليل. وهناك كُتب أُخرى كـ: (شلش، علي، (١٩٩٢)، **أحمد ضيف نقده وأدبه**؛ أحمد، سامي سليمان، (٢٠٠٣)، **خطاب التجديد النقدي عند أحمد ضيف**، مع النص الكامل لكتابه مقدمة لدراسة بلاغة العرب).

(٤) (١٩٨٦)، **دائرة الإبداع: مقدّمة في أصول النقد**، (القاهرة: دار الياس العصرية)، ٥.

(٥) هذا ما يزعمه (الأمين، عزّ الدِّين، ٣٢١).

(٦) يُنظر: م.ن.، ٣٢٢.

القضايا في نقدنا العربي الحديث، وكانت له ريادته في التصدّي لبعض ما خاض فيه لاحقوه، مع اتزان نِسْبِيّ بين دعواته التجديدية والوعي بخصوصية الثقافة العربية وآدابها. فكان رائدًا في الخروج على التقاليد، وهو أوّل من دعا إلى ظهور الشخصية في الأدب، ذاهبًا إلى أن الأدب هو سبيل معرفة أحوال الأُمم. كما كان أوّل من عالج قضية الانتحال معالجة موضوعية بروح علميّة[1]. ولذلك فإن ما كَتَبَه **الدكتور ضَـيْف** في النقد الأدبي والدراسات الأدبية في مطلع القرن العشرين يعدّ- في رأي بعض الباحثين[2]- "قمة ما وصـل إليه النقد الأدبي والدراسات الأدبية الحديثة في مصر في ذلك الوقت." هذا علاوة على أن الكتاب كان في أصله كتابًا جامعيًّا، تُلْقَى موادّه دروسًا على طلبة الجامعة المصرية، بين ١٩١٨- ١٩٢١، وربما بعد ذلك. وهذا يعني أنه كان يُسهم في تشكيل الوعي النقدي الأكاديمي في وقته، ثم صار، بعد أن نُشر كتابًا، يُسهم في تشكيل الوعي النقدي العامّ لقُرائه. أي أنه يمثّل نموذجًا معياريًّا لطبيعة الوعي السائد في مؤسّسة النقـد العربية في بدايات القرن العشرين.

أمّا لماذا لم يحظ المؤلِّف وكِتابه بما حظي به بعض مُزامِنِيْه من صيت ودرسٍ، فمسألة أخرى، لا تمسّ قيمتهما النقدية/ التاريخية، شاهدَين على طور مفصليّ في تاريخ الثقافة العربية. وإنْ كان لا بدّ من تعليلٍ لبقاء ضيف وكتابه في الظلّ، فتمكن الإشارة إلى ما يبدو من عُزلة المؤلِّف وزُهده في الأضواء، مـع قلـة نتاجه (المعروف) من المؤلّفات، وتفرّده ببعض آرائه بين النقاد، حتى إنه لم يكـن يـسمّي (الأدب) بهـذا المصطلح، كما سيأتي.

لقد كنتُ قرأتُ الكتاب مع **شكري عيّاد**، وتناقشنا طويلاً حول مسائله، فكانت قراءتي القديمة تلك تحت إشراف **عيّاد** نواة هذه القراءة التي استأنفها اليوم- ونحن على أعتاب قرن جديد- في إطلالـة علـى طليعة من طلائع النص النقدي في بدايات القرن الماضي، وقراءة في البنية التأسيسيّة لنقدنا العربي في ذلـك القرن.

وستحاول هذه القراءة استقراء الكتاب، متبعة منهج تصنيفه نفسه، لمقاربة الأمور التالية:

١) تقديم تحليل نقديّ لأسئلة الكتاب المحورية، وكيف أجاب المؤلِّف عنها. مع استقراء لأفكاره وما لحق بعضها من تطوّر عبر الكتاب، نَجَمَ عن الطريقة التي أُلّف بها.

٢) قياس مكانة الكتاب في عصره، للإجابة عن أسئلة حول علاقة الكتاب بمحيطه الثقافي، من تأثره به أو تأثيره فيه. وما قد يكون من تولّد آثار ذلك في الأجيال اللاحقة.

٣) تقديم صورة من النقد الأدبي في مطالع القرن العشرين، التي مثّل كتاب ضيف أحد شواهدها، يمكـن

(١) يُنظر: دياب، ١١٧- ١١٨، ١٢٢.

(٢) م.ن.، ١٢٧.

الاستئناس بها في دراسة لاحقة تحاول قياس المسافة بين تلك البنية النقدية العربية في مطالع القرن الماضي ومطالع القرن الحادي والعشرين التي نعيشها اليوم. هل ما تزال إجابات المؤلِّف صالحة اليوم؟ بل هل ما تزال أسئلته مطروحة أصلاً؟

١. فواتح الكتاب

يوقّع **أحمد ضيف** تقديم كتابه إلى الطبعة الأولى في (مطبعة السفور بالقاهرة) في يناير سنة ١٩٢١. معتذراً عن أن ما يحويه "عُجالة"، لا تشفي غلة المستزيدين عن الرجوع إلى كتب الفرنجة الحديثة، التي أَجْمَل الإشارات إليها وأَوْجَز. أمّا ما يتعلّق من الكتاب بأدب العرب فكُلّه أو جلّه من آرائه الخاصة، التي اهتدى إليها بالدرس والتفكير، كما قال.

وقد برّر الدعوات التجديديّة التي ضمّنها كتابه بما كانت تشهده مصر إذ ذاك من حالة رقيّ أو تطوّر "يشبه من بعض الوجوه أن يكون عصر نهضة، وهو ما يُحدث انقلابًا في العقول وميلاً في النفوس إلى التجديد، حتى ما كان منها لا يحبّ غير القديم." (ص١). وهذا الشعور بالرغبة في التجديد الذي تجيش به النفوس، كما يقول، يأتي ثمرة الاطّلاع على بلاغات الأُمم الحديثة، ومن ثمّ الاعتقاد "أننا لا ننهض بلغتنا العربية إلاّ إذا دفعنا بها إلى التحرّك من مكانها الذي طال وقوفها فيه... وفي اعتقادنا أنه لا يكون ذلك إلاّ إذا تغيّرت طرق الدرس والتأليف عمّا كانت عليه منذ ألف سنة." (ص٢).

هذا البيان يعكس إذن تلك العقيدة التجديديّة الراسخة التي ينطلق منها **أحمد ضيف** في كتابه هذا. وهو يشير إلى أنها ترد في سياق عامّ من النهوض إلى التغيير. ممّا ينبئ عن أن العِقدين الأولين من القرن العشرين كانا مخاضًا نقديًّا، ليس على المستوى الأدبي فحسب، ولكن أيضًا على المستوى الثقافي والحضاريّ. ولا عجب إذن أن تكون العشرينيات من القرن العشرين، التي افتتحها **ضيفٌ** بنشر كتابه، قد شهدت ظهور التيارات التجديديّة الأولى في الأدب والنقد. ومنها حركة "الديوان"، التي أصدرت الجزء الأول من كتابها في الشهر نفسه الذي أصدر فيه **ضيفٌ** كتابه (في يناير ١٩٢١). وما أثاره بعد ذلك كتاب **طه حسين** "في الشِّعر الجاهلي" (١٩٢٦)، في أعقاب مقال (**مرجليوث** D. S. Margoliouth) حول "أصول الشِّعر العربي The Origins of Arabic Poetry" (١٩٢٥)- حيث كان ضيف قد سبق الاثنين إلى مناقشة القضية عارضًا آراء المستشرقين حولها، خالصًا إلى رأيه المستقل فيها. ثم جاءت جماعة **أبولو** في نهاية هذا العقد وبداية العقد التالي، (١٩٣٢).

ويعقب المؤلِّف مقدمته بتمهيد، يذكر أنه ملخّص "الخطبة" التي افتتح بها دروسه في الجامعة المصرية، في اليوم التاسع من شهر نوفمبر سنة ١٩١٨. وهو يقدّم في هذا التمهيد لعمله بالجامعة المصرية نقداً

للمناهج التقليدية في دراسة الأدب العربي، مقارنًا إيّاها بالمناهج الأوربية. ليدعو إلى نقد علميّ قائم على الموضوعية في النقد واتجاه البحث إلى روح اللغة، والالتفات إلى السياق العامّ للنصوص، المتّصل بالشاعر وثقافته وعصره، وعدم الاقتصار التقليدي على جزئيات البلاغة. كما يدعو إلى قراءة التراث قراءة نقدية؛ "لأن كل حُكم مبنيّ على التقليد أو النقل لا قيمة له". ومن هذا المنطلق لا بدّ – حسب رأيه- "أن نعرف شيئًا من اللغات الأجنبية ونوازن بينها وبين اللغة العربية." (ص٣-١١).

وتلك إذن منطلقاتٌ مبدئية تمثّل رؤية المؤلِّف الطليعية إلى ما ينبغي أن يكون عليه مستقبل النقد العربي منذ بداية القرن العشرين.

٢. الأدب ودراسته

في موضوع الكتاب الأول، تحت عنوان "الكلام البليغ ودراسته"، (ص١٢- ٢٠)، يتطرّق **ضيف** إلى دراسة السياق النصوصيّ المتّصل بالكاتب؛ لأن الكتابة كما يذكر تمتّ بألف سبب لما يحيط بها. متبنّيًا منهج (**سنت بوف** Sainte Beuve)، الناقد الفرنسي المتوفى ١٨٦٩، الذي أراد أن يجعل من درس الأدب درسًا تأسيسيًّا لتاريخٍ طبيعيّ لتطوّر العقول، والقائل: إن "النقد الحقيقي هو دراسة الأشخاص." (ص٢٠). ومن ثَمَّ فإن الغرض منه لدى الأُمم الحديثة "تشريح النفوس والأفكار." (ص١٣).

والمؤلِّف يلحّ على مشروعية هذا المنهج- الذي كان معجبًا به أيّما إعجاب، يعدّه من أعدل المذاهب وأقربها إلى الطريقة الأدبية (ص١١٥-١١٧)- على الرغم من اعترافه بصعوبة تطبيقه على التراث الأدبي القديم- وهو ما يقرّره كذلك خَلَفُه من النقّاد العرب، **كمحمد مندور**[1]- "لأن معرفة المؤلَّفات الأصلية- كما يقول **ضيف**- ربما لا تتحقّق في الأدب العربي"، "غير أن ذلك لا يمنع من العمل على ذلك بقدر الاستطاعة." (ص٢٠). وكما كان يدعو إلى هذا المذهب النفسي كان يدعو إلى المنهج الاجتماعي في قِسْم من كتابه بعنوان "البلاغة والاجتماع" (ص٦٣- ٠٠)، وآخر بعنوان "النزعات المختلفة في فهم البلاغة" (ص٧٧- ٠٠). و**ضيف**، في موقفه هذا المعلي من أهمية الأدب في درس المجتمع، كأنما يستعيد جدليّة **أرسطو** و**أفلاطون** حول طبيعة الأدب، وإن لم يشر إليها، واقفاً موقف **أفلاطون**، في تقديمه النثر الفنّي على الشِّعر في تصوير المجتمع، وتقديمه التاريخ على مختلف الفنون الاجتماعية في تصوير الحقائق. ولكن **ضيفًا**، في تفضيله الشِّعر الموضوعي على الغنائي، يقف في المقابل موقف **أرسطو** في عدم إقامته وزنًا يذكر للشعر الغنائي لفرديته وخلوّه من الأغراض الاجتماعية. وإنْ كان قد تنبّه بحقّ إلى أن الدور في

(١) (د.ت.)، **في الأدب والنقد**، (القاهرة: دار نهضة مصر)، ٧٥.

استنباط دلالات الأدب يقع على القارئ الناقد، وليس على ظاهر النصوص مباشرة. أي أن دلالات الأدب جوهريّة- كما كان **أرسطو** يجادل أستاذه- وليست مباشرة، فهي تحاكي القِيَم الكامنة في الطبيعة؛ لإكمالها وجلاء أغراضها والاعتبار بها. ومن هنا يمكن القول إن الشّعر أوثق من النثر- في عكس الحقيقة النفسية والواقع الاجتماعي والحالة الفكرية للأُمَّة- إذا ما وجد القارئ الذي يستخرج مكنوناته، ولا يقف عند ظاهر معناه. وهكذا فالأدب عمومًا أقدر على تصوير روح الأُمَّة من التاريخ وأصدق؛ لأن التاريخ لا يرى إلاّ ظاهراً من الحياة، ولا يعبّر إلاّ عن وجهة نظر محكومة بالأهواء والميول، والنزعات والضغوط(١). ومن هذا الباب كان يأخذ **ضيفٌ** على النقّاد العرب القدامى أنهم لم يمارسوا وظائفهم الفاعلة في دراسة الأدب وتوجيه مساراته، وإنما بقي اهتمامهم بلاغيًّا صناعيًّا. وهي أحكام صحيحة في مجملها، بيد أنها تعكس زاوية الرؤية السائدة في مطلع القرن العشرين، التي كانت تعطي الأهمية الكُبرى في النقد الأدبي للبُعد النفسي والاجتماعي. ولذلك لم يلتفت النقاد العرب المحدثون إلى أهمية استثمار الجهد البلاغي للنقاد العرب القدماء، إلاّ متأخرين، وبتأثير غربي.

وإلى جوار ذلك الجذر الفلسفي القديم، واضح أن النهضة العلمية التي حدثت في أوربا خلال القرن التاسع عشر قد أحدثت تيّارات من العلمنة في العلوم والفنون، ولّدت أصداءها في مطلع القرن العشرين، عند أولئك النُّقّاد الذين أرادوا أن يحذوا حذو الأوربيين في مناهجهم في دراسة الآداب. تضاف إلى هذا جاذبية المدرستين النفسية والاجتماعية الناشئتين إذْ ذاك، وهبوب رياح القِيَم الاشتراكية على مختلف الثقافات، غربية وشرقية.

وقد قام الجدل حول قضية المناهج العلميّة تلك في دراسة الأدب بين المشتغلين بالأدب والنقد في مصر في مطلع القرن الماضي، كما يدل على ذلك ما يناقشه **طه حسين** في كتابه "في الأدب الجاهلي"(٢) تحت عنوان "المقياس العلمي" عارضًا ما عرضه **ضيف** من آراء (**سنت بوف**، و**تين** Taine ، و**برونتيير** Brunetiere) ، متبنّيًا موقف الرفض لهذه المناهج، على أن فهمه إيّاها يبدو دون فهم **ضيف**؛ إذ يظهر- في صياغته على الأقل- خلط بين الطموح إلى (دراسة الأدب دراسة علمية) وأن يكون (الأدب نفسه علماً) أو كالعلم تمّحي فيه ذاتيّة الأديب أو يخفّ تأثيرها، حيث يقول: "وأمّا (الأدب) فقد أسرع به هؤلاء الثلاثة [بيف، تين، برونتيير] ... إلى هذه الصبغة العلمية التي (حاولوا أن يصبغوه بها). ... أ فتظنّ أنك تستطيع أن تظفر من شخصية **نيوتن** و**لامارك** و**دروين** و**باستور** في آثارهم العلمية الخالصة بمثل ما تظفر به

(١) عن جدلية أرسطو وأفلاطون حول "طبيعة الأدب"، يُنظر مثلاً: ديتشس، ديفيد، (١٩٦٧)، **مناهج النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق**، تر. محمد يوسف نجم، مر. إحسان عبّاس (بيروت- نيويورك: مؤسسة فرانكلين)، (الباب الأول).

(٢) يُنظر: (١٩٨٤)، **في الأدب الجاهلي**، (القاهرة: دار المعارف)، ٤٣-٠٠ .

من شخصية **سانت بوف** في (آثاره الأدبية)؟ كلاّ! لأن هؤلاء كانوا علماء، ولأن هذا كان (أديبًا)؛ والعلم شيء، والأدب شيء آخر."[١] فهل هناك جدل في أن الأدب فنٌّ والعلم علم، أم أن الجدل كان هل بالإمكان أن ندرس الأدب بآلية العلم المجرّدة أم لا؟! ثم هل آثار **سانت بيف** أدبية أم هي نقدية؟! فإذا نحن هنا بإزاء مزلق آخر من مزالق النقد العربي في القرن العشرين، يبرز نموذجُه في هذا الموطن بين **أحمد ضيف** و**طه حسين**، متمثّلاً في الاحتذاء المسلّم دون مناقشة، كما فعل الأول، أو ممارسة الجدل، دون تدقيق في الوعي والمصطلح لمناقشة الأطّروحات التي يُوافَق عليها أو تُعارض. وقد كان **ضيفٌ** يمثّل مرحلة- ربما ما زالت تكبّل أطراف النقد العربي إلى اليوم- تتبنّى ملاحقة كل منهج غربي، دون حسّ نقديّ ناضج، بل بشبه عقيدة مرسّخة أن ذلك المنهج هو نموذج الكمال ومنتهى الحكمة في التجربة البشرية. فإذا تخطّى منتجو تلك المناهج مناهجهم، ركض الناقد العربي- بدعوى المواكبة- ينقض غَزْله المستورد ليستبدل به غَزْلاً جاهزًا جديدًا.

و**ضيف** من أوائل- إن لم يكن أوّل- الداعين إلى اتّباع الاتجاه النفسي لدراسة الأدب في تلك المرحلة من الربع الأول من القرن العشرين. ثم كان من أتباع هذا الاتجاه **العقاد** و**المازني**[٢] اللذين دَعَوَا إلى ربط الأدب بدلالاته الإنسانية النفسية والواقعية. ثم كانت دراسات **العقاد** المختلفة، كدراسته عن **"ابن الرومي:** حياته من شعره"، أو دراسته النفسية عن **"أبي نواس الحسن بن هانئ"**. وانطلقت من بعد المدرسة النقدية النفسية، لدى **محمد خلف الله أحمد** "من الوجهة النفسية في دراسة الأدب ونقده"، و**مصطفى سويف** "الأسس النفسية للإبداع الفني.. في الشِّعر خاصة"، و**عز الدين إسماعيل** "التفسير النفسي للأدب"، وغيرهم.

وامتد هذا التيار في العالم العربي بامتداده في الغرب؛ حيث كان الاتجاه إلى دراسة الأدب من خارجه على أشدّه هناك. واتخذ سبلاً شتى، منها دراسة سيرة المبدع، فقد كتب (**فان ويك بروكس** Van Wyck Brooks) مثلاً في كتابه "America's Coming-of-age" : "إن الطريقة الوحيدة المثمرة هي دراسة الشخص نفسه."[٣] مع أن العلاقة بين الحياة الخاصة والعمل الأدبي ليست ببساطة علاقة العلّة بالمعلول[٤]. ومن تلك السبل الخارجية لدراسة الأدب دراسة المبدع دراسة نفسيّة. وهذا الاتجاه مرتبط بجذر قديم من الاعتقاد في طبيعة العبقرية الأدبية، إلاّ أنه تحوّل في العصر الحديث إلى منهج، بتقدم

(١) يُنظر: ٤٦- ٤٧.

(٢) يُنظر: (د.ت)، **الديوان في الأدب والنقد**، (القاهرة: الشعب)، ٢٠-٢١، ٢٦.

(٣) هايمن، ستانلي، (د.ت.)، **النقد الأدبي ومدارسه الحديثة**، تر. إحسان عبّاس ومحمد يوسف نجم (بيروت: دار الثقافة)، ١: ١٨٧.

(٤) يُنظر: ويليك، رينيه؛ أوستين وارين، (١٩٨٧)، **نظرية الأدب**، تر. محيي الدين صبحي، مر. حسام الدين الخطيب (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر)، ٧٨- ٧٩.

علم النفس التحليلي، إذ نظر (**فرويد** Freud) إلى الكاتب نظرته إلى عصابيّ عنيد، يصون نفسه من الانفجار ومن الشفاء معاً بواسطة عمله الإبداعي[١]. فكان منهجًا استسهله المستسهلون لتعليل إبداعات المبدعين، مع أن بعض المبدعين- حسب تنبيه (**يونج** Jung C. G.) - لا يكشفون عن نموذجهم في أعمالهم الإبداعية، بل عن النموذج المضادّ لشخصيتهم، أو عن الجزء المتمّم لهم[٢]. وتلك إحدى الوظائف التي يؤديها الفن لصاحبه. وجاء الاتجاه الاجتماعي في دراسة الأدب امتداداً للاتجاه النفسي، بدعوى أن "الأدب تعبير عن المجتمع"، على حد زعم (**دي بونالد** De Bonald)[٣]. ومن هناك أريد أن يصبح الأدب وثيقة اجتماعية. إلا أنها وثيقة لا يمكن الركون إليها، إلاّ كما يمكن الركون إلى أدب الفرد للاستدلال على شخصيته أو نفسيته أو سيرته، وذاك ما تبيّن تأبّي الأدب عن تحقيقه. والأدب إذا أفاد في استخلاص مثل تلك الوثيقة، جاءت إفادته نسبيّة لا يُطمأنّ إليها، ثم كانت إلى خدمة الحقل الاجتماعي أو التاريخي أميل منها إلى خدمة الحقل الأدبي والنقدي، ذلك أن الأدب السيّئ- فنّيًا أو أخلاقيًا- في عصر من العصور، على سبيل المثال قد "يخبرنا [كما يقول **ديتشس**[٤]] الشيء الكثير عن أذواق ذلك العصر، ويكون مفيداً من الزاويتين الاجتماعية والتاريخية، ولكن للأهمية درجات متفاوتة، وأهم من ذلك كله أن أهمية الشيء وقيمته ليستا صنوين."

وهكذا طفقت تنحسر تيارات مناهج دراسة الأدب من خارجه خلال القرن العشرين. إلاّ أن عشرينيات القرن وما تلاها كانت ما تزال في العالم العربي مفتونة بهذا الوافد الجديد، ولاسيما أن التيارات غالبًا ما تتأخر في الورود إليه، لتمكث فيه بعد أن تكون قد هَمَدَت في منابعها الأصلية.

ولذا فإن جيل **أحمد ضيف** لم يكن ليلتفت إلى تراثه العربي البلاغي إلاّ ويزورّ عنه؛ لأنه نقدٌ نصوصيّ، لا نسبة بينه وما ينتهجه في دراسة الأدب (**سنت بوف**) أو (**تين**) أو غيرهما، من مناهج نفسية واجتماعية وطبيعية. حتى إذا ظهرت **مدرسة النقد الجديد** New Criticism، وأخذت المدارس الغربية تنصرف عن تسخير الأدب في خدمة علوم ناشئة- كان على رأسها علم النفس، وعلم نفس الوحدة "الجشتالت "Gestalt Psychology"[٥]، وعلوم الاجتماع- والالتفات إلى النصّ الأدبي من حيث هو في ذاته مادة للدرس، أخذ النقاد العرب يعيدون النظر في ما عابوه بالأمس. واكتشفوا أخيراً أن قد

(١) يُنظر: م.ن.، ٨٤.

(٢) يُنظر: م.ن.، ٨٦-٨٧.

(٣) يُنظر: م.ن.، ١٠٥.

(٤) ٤٠٩.

(٥) Gestalt: كلمة ألمانية، تعني: شكل أو صيغة. ثم أُطلقت على مذهب مشهور في علم النفس، يفكّر في الظواهر بوصفها وحدات لا جزئيات. حول هذا المصطلح (يُنظر مثلاً: وهبة، مجدي، (١٩٧٤)، **معجم مصطلحات الأدب**، (بيروت: مكتبة لبنان)، ١٩١-١٩٢).

كان هناك ناقد عاش في القرن الخامس الهجري الحادي عشر الميلادي اسمه **عبد القاهر الجرجاني** (ت. ٤٧٤هـ= ١٠٧٨م) له نظرية نصوصيّة رصينة في النظم، قدّم فيها تصوّراً فذًّا للعملية الإبداعية وتلقّيها، تضاهي في السياق العربي بعض منجزات المدارس الألسنية الحديثة[1]. كما اكتشفوا عَلَمًا آخر في القرن السابع الهجري الثالث عشر الميلادي اسمه **حازم القرطاجني** (ت. ٢٤ رمضان ٦٨٤هـ= ٢٣ نوفمبر ١٢٨٥م)، له كتاب مهمّ، هو: "منهاج البلغاء وسراج الأدباء". ومن ثمّ شرعوا يقيمون أعمالهم النقدية وفق تقلّب المناخات الجديدة السائدة (هنالك) في الغرب، في تناسل مذاهبها، لسانية وغير لسانية، من بنيوية إلى سيمويّة إلى تشريحية.. ﴿ويخلق ما لا تعلمون﴾! وهلمّ جرّا.. كلما جدّ جديد في حركة النقد الغربية تواردت أصداءه في الحركة النقدية العربية. وهو ما أفسد النقد العربي، وأذهب شخصيته الاعتبارية. ذلك أن الوعي بضرورة التجديد لم يكن يواكبه وعي بضرورة تأسيس الجديد على قواعد علميّة تنبثق من رؤية أصيلة مستقلة. ولا تثريب على **ضيف** إذن؛ فما هو سوى أحد هؤلاء خلال القرن الماضي. ولقد يقول قائل: إن النقد الأدبي الحديث لا هوية له بالضرورة؛ فالعالم اليوم لا تتمايز مناهجه النقدية حسب الأُمم والشعوب واللغات. وعلى نسبيّة الصحة في هذا الزعم- من حيث إن الأُمّة العربية تستند إلى تراث نقدي حريّ بالتأسيس عليه- إلاّ أن ما يُؤخذ على النقد العربي هنا أن يظلّ ديدنه التقليد، لا يتخلّص منه في علاقته بالقديم حتى يرتمي في حبائله متعلّقًا بنتاج الآخر، إلى درجة أنه لا يعير التفاتًا لما لديه إلاّ إذا ترشّح بمرشّحات مباشرة من قِبَل الآخر، أو تبيّنت مناظرته لما لديه، وذلك على سبيل الاستئناس أو المضاهاة النقدية.

وينعى **ضيف** على المدارس المصرية الأزهرية أو شبه الأزهرية أساليبها العتيقة في تدريس الأدب، من نحو ما فعل بعده **طه حسين**. مشيراً إلى أن الشيخ **حسن توفيق** كان أول من أدخل الأساليب الجديدة في تدريس الأدب بمدرسة دار العلوم "منذ عشرين عامًا"، أي منذ نهايات القرن التاسع عشر، وكان قد اكتسب شيئًا من تلك الأساليب أثناء وجوده في ألمانيا. ولكن ما تلك الأساليب الجديدة؟ ليست بأكثر من: أن "انتقلت دراسة الأدب العربي من قراءة كتاب جامع لكل فنون اللغة: من نحو، وصرف، وبلاغة،

---

(١) يُنظر مثلاً: مندور، محمد، (١٩٤٨)، **النقد المنهجي عند العرب**، (القاهرة: مكتبة نهضة مصر)، ٣٢٦؛ (١٩٧٣)، **في الميزان الجديد**، (القاهرة: دار نهضة مصر)، ١٨٥- ٢٠٠؛ حسّان، تمّام، (١٩٧٣)، **اللغة العربية معناها ومبناها**، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب)، ١٨- ١٩؛ دك الباب، جعفر، (١٩٨٠)، **الموجز في شرح دلائل الإعجاز في علم المعاني – نظرية الإمام الجرجاني اللغوية وموقعها في علم اللغة العام الحديث**، (دمشق: مطبعة الجيل)؛ محمود، زكي نجيب، (١٩٨٨)، **قشور ولباب**، (القاهرة- بيروت: دار الشروق)، ٩٨- ١٠٠، الفَيْفي، عبد الله، (١٤٢١هـ=٢٠٠٠م)، *"الإشارة- البنية- الأثر، قراءة في "دلائل الإعجاز" في ضوء النقد الحديث"*، **جذور "التراث"**، (النادي الأدبي الثقافي بجُدَّة)، ع٤ م٢، ص ص ٧-٣٢.

وسِيَر، إلى ترجمة شعراء عصر واحد بتسلسل خاص، مع مختارات شعرهم." وتلك غاية التطوّر التي يشير إليها **ضيف** في ما اكتسبه الشيخ **حسن توفيق** من أوربا. دون أن يعلم القارئ كيف اكتسب الشيخ ذلك؟ وهل الإقامة في أوربا كافية وحدها لاكتساب المناهج، أم أن الرجل قد كرّس تلك الرحلة لاكتسابها؟ ثم هل تلك الطريقة الجديدة كانت في حاجة إلى أن تُكتسب أصلاً من لدن الأوربيين؟ تلك أسئلة غير واضحة الإجابات لدى المؤلِّف، غير أنه من الواضح أن تدريس الأدب في مدارسنا العربية اليوم لم يتجاوز تجاوزاً كبيرًا- وبعد أكثر من مئة سنة- وضعه على يد الشيخ **حسن توفيق**، إن لم يكن قد انحدر لا عن المناهج الحديثة فحسب بل عن المناهج القديمة أيضًا، ليستحيل إلى محفوظات تُنتخب للتلاميذ، لأسباب تغلب عليها الإقليمية أو الإيديولوجية. ولا أدلّ على هذا من أن مدارسنا منذ ما يربو على خمسين عامًا لا تعترف بشعر العصر الذي نعيش فيه و لا بشعرائه، إلاّ إذا كانوا على الطريقة التقليديّة، وفق النمط الذي خُتم بنموذجَي **حافظ إبراهيم** و**أحمد شوقي**(١).

٣. ما الأدب؟ : إشكالية المصطلح

وقد أبرز **أحمد ضيف** تلك النبذة التاريخية عن دراسة الأدب لكي يخرج إلى رأيه في مصطلح "الأدب" نفسه، الذي يرى أن يُستبدل به مصطلح "البلاغة". لأنْ ليس للأدب في مفهوم العرب معانٍ محدودة، بل هو يشبه ما يعنيه الناس اليوم بكلمة "ثقافة". **وضيف** يعوّل في اقتراح مصطلح "بلاغة" مكان مصطلح "أدب" على ما يُذكر في تاريخ المصطلحات العربية من أن (علوم البلاغة Rhetoric) كانت عند العرب "مرادفة للبيان بمعناه الأعمّ، وهو القدرة على التعبير عمّا في النفس بعبارة واضحة المعنى سليمة المبنى، وكان البيان وثيق الصلة بالأدب بل يشمل الأدب بجميع أنواعه وفنونه. ثم أخذ البيان أو البلاغة تستقل عن الأدب شيئًا فشيئًا حتى أصبحت علمًا مستقلاً واضح المعالم بين علوم العربية."(٢) ولمّا كان مصطلح "بلاغة" قد استقلّ، فإن مقترح **ضيف** لم يفلح حتى في كتابه نفسه، حيث كان يستخدم "البلاغة" تارة و"الأدب" تارة أخرى، أو يردف الأول بالآخر، (انظر مثلاً: ص٢١-٣٥، ٨٢-٨٣). وهو يسمي الأدباء "أدباء"، لا "بلاغيين" أو "بلغاء". ولئن كان أيضًا قد استخدم مصطلح "بلاغة" بمعنى "أدب" في كتابه الآخر "بلاغة العرب في الأندلس"، (١٩٢٤)، فإنه قد استعمل مصطلح "أدب" في عنوان كتابيه

(١) يُنظر: م.ن.، "مناهجنا المدرسية: *تكريس العقلية التقليدية ورثاثة الذوق الأدبي*"، **المجلة الثقافية، جريدة الجزيرة- السعودية**، الأعداد، ١٢٧، الاثنين ١٤ رمضان ١٤٢٦هـ= ١٧ أكتوبر ٢٠٠٥م؛ العدد ١٢٨، الاثنين ٢١ رمضان ١٤٢٦هـ= ٢٤ أكتوبر ٢٠٠٥؛ العدد ١٢٩، الاثنين ١٢ شوال ١٤٢٦هـ= ١٤ نوفمبر ٢٠٠٥م.

(٢) وهبة، مجدي، ٤٧٨.

الآخرين: "العصر العباسي (محاضرات في الأدب العربي)"، (١٩٣٥)، و"من محاضرات الأدب العربي"، (١٩٣٦). وهذا تناقض واضح بين اعتراضه على مصطلح "الأدب" واستعماله إيّاه. بل لقد أوقعه مقترحه ذاك إلى شَرَكٍ، أدرك هو مغبّته، حينما كان مصطلح البلاغة –بمعنى الأدب- يلتبس بعلوم البلاغة. ولذلك رأى أن نميّز (علوم البلاغة) بإضافة كلمة "علوم" إليها. وكذا لم يطمئن إلى مصطلحه حين الإشارة إلى تاريخ الأدب بل رأى أن "البلاغة"- حسب مفهومه- ينبغي أن يسمى تاريخها بتاريخ الأدب أو تاريخ العلوم والفنون؛ لأن "تاريخ البلاغة هو: البحث في مجموع ما تنتجه قرائح الأُمَّة من علوم وفنون؛ أو هو مجموع الحركة الفكرية في الأُمَّة."[١] (ص٣٠).

وما كان في حاجة إلى هذا الافتعال المصطلحي، الذي ينكر فيه تخصيص مصطلح "أدب" بعد عمومه- في الوقت الذي يقبل فيه تعميم مصطلح "بلاغة" بعد تخصيصه- على الرغم من أن التخصيص بعد التعميم معروف في تاريخ التطوّر الدلالي للألفاظ والمصطلحات؛ فقد خصّص العرب دلالات كثير من الكلمات والمصطلحات كـ"الصلاة"، وكانت تعني "الدعاء" عمومًا، وكـ"التيمّم" وكان يعني التحرّي والتوخّي والقصد عمومًا[٢]. بل إن مصطلح "بلاغة" نفسه قد خُصّصت دلالته بعد أن كان "يشمل الأدب بجميع أنواعه وفنونه"، كما مرّ. هذا إلى أن المعنى المخصوص للـ"أدب"، المتعلّق بالشِّعر والنثر، ليس بمستحدث، بل لقد "اصطلح الناس بعد الإسلام بمدة طويلة على تسمية العالِم بالشِّعر أديبًا وعلوم العربية أدبًا"، حسبما يشير إلى ذلك (**شهاب الدين الخفاجي، ت.١٠٦٩هـ**)[٣]. وقد استعمل **الجاحظ**[٤] مصطلح "الأدب" و"علم الأدب" بمعنى الأدب المستقرة دلالته على: علم الشِّعر والنثر، حينما قال مثلاً: "متى يكون الأدب شرّاً من عدمه؟... إذا كثر الأدب، ونقصت القريحة." ونقل عن **محمد بن عليّ بن عبد الله بن عبّاس** قوله: "كفاك من علم الأدب أن ترويَ الشاهد والمثَل." وهي عبارة أوردها **ضيفٌ** نفسه. (ص٨٢). وقال **ابن قتيبة**[٥]: "وأعلى منازل أديبنا أن يقول من الشِّعر أبياتًا في مدح قَيْنَة أو وصف كأس". وإنما أراد **ضيفٌ** أن يَقْصِر مصطلح الأدب على المنظوم والمنثور البليغ، فرأى استثناء أجناس أدبية انتقاليّة شتّى، كالسِّيَر، والأخبار، والفكاهات، والمُلَح، ونحوها. وهي أجناس اتّسع لها مفهوم الأدب قديمًا كما يتّسع لها مفهوم الأدب اليوم. ولقد استُعمل مصطلحُ "أدب" في عناوين كتب قديمة، للإشارة إلى

(١) يستقي ضيفٌ تعريفه هذا لتاريخ الأدب من (لانسون Lanson)، وإن لم يوثّق الإشارة إليه؛ إذ يقول لانسون: "نحن ندرس تاريخ النفس الإنسانية والحضارة القومية في مظاهرها الأدبية، وفي تلك المظاهر قبل كل شيء، ونحن إنما نحاول دائمًا أن نصل إلى حركة الأفكار والحياة خلال الأسلوب." (لانسون وماييه، (١٩٤٦)، **منهج البحث في الأدب واللغة**، تر. محمّد مندور (بيروت: دار العلم للملايين)، ٢١).

(٢) يُنظر مثلاً: الجاحظ، (د.ت.)، **الحيوان**، تح. عبد السلام محمّد هارون (مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي)، ١: ٣٣٠- ٠٠٠.

(٣) (١٩٥٢)، **شفاء الغليل**، (مصر: ؟)، ٢٧.

(٤) (١٩٧٥)، **البيان والتبيين**، تح. عبد السلام محمد هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي)، ١: ٨٦.

(٥) (١٩٦٣)، **أدب الكاتب**، تح. محمّد محيي الدين عبد الحميد (القاهرة: مطبعة السعادة)، ٢.

موضوعها في الشِّعر والنثر الأدبي وأدواهما، ومنها:

- **أدب** الكاتب، **لابن قتيبة**، ت.٢٧٦هـ.
- الكامل في اللغة و**الأدب**، **للمبرّد**، ت.٢٨٥هـ.
- المصون في **الأدب**، **لأبي أحمد العسكري**، ت.٣٨٢هـ.
- **أدب** الخواصّ، **للوزير المغربي**، ت.٤١٨هـ.
- زهر **الآداب** وثمر اللباب، **للحصري القيرواني**، ت.٤٥٣هـ.
- تحصيل عين الذهب من معدن جوهر **الأدب** في مجازات العرب، **للشنتمري**، ت.٤٧٦هـ.
- محاضرات **الأدباء** ومحاورات الشعراء والبلغاء، **للراغب الأصفهاني**، ت.٥٠٣هـ.
- لباب **الآداب**، **لأسامة بن منقذ**، ت.٥٨٤هـ.
- منهاج البلغاء وسراج **الأدباء**، **لحازم القرطاجني**، ت.٦٨٤هـ.
- المحاضرات في **الأدب** واللغة، **للحسن اليوسي**، ت.١١٠٢هـ.

ولعل علاقة (الأدب)- وهو مصطلح أخلاقيّ سلوكيّ في الأساس- بشؤون الثقافة المختلفة، إنما نتجت عن أن الشِّعر العربي نفسه كان عِلْم أُمَّة وثقافتها وديوان معارفها؛ فكان الشاعر ينهض بوظائف شتّى في مجتمعه، دينية ودنيوية. وإنما سَلَكَ مصطلح (الأدب) مَسْلَكَ مصطلح (الشِّعر) منتقلاً من دلالة عامّة ملتبسة في ثقافة العرب القديمة إلى دلالة محدّدة مخصوصة. وليست الثقافة العربية بِدْعًا في هذا التدرّج، فلقد كانت تعريفات الأدب في الثقافة الأوربية غير مستقرة كذلك. و(**لانسون**)[1] نفسه- الذي يستشهد به **ضيف** كثيرًا- يعرّف الأدب بأنه "ذلك الذي لا يقصد منه إلى قارئ متخصّص، ولا إلى تعليم أو منفعة خاصة... فيقرأه جماهير الناس لا تلتمس فيه غير التسلية أو الثقافة العقلية (...) والأدب يتكوّن من كل المؤلفات التي لا يُدْرَك معناها وتأثيرها كاملين إلا بالتحليل الفني لصياغتها... [وهو] كل ما يثير لدى القارئ، بفضل خصائص صياغته، صوراً خيالية، أو انفعالات شعورية، أو إحساسات فنية." كما كانت تعريفات الأدب تتسع حينًا وتضيق حينًا آخر، من القول بأن (الأدب): "كل شيء قَيْدَ الطبع"، إلى القول إنه يعني: "تاريخ الحضارة"، أو القول إنه: يشمل "أُمّهات الكتب العظيمة"، فتدخل ضِمنه حقول أخرى كالفلسفة والتاريخ والسياسة. وهو ما يناقشه (**رينيه ويليك** Rene Wellek **وأوستين وارين** Austin Warren) في كتابهما "نظرية الأدب"[2]، مشيرَين كذلك إلى عدم الرضى عن المصطلح

(١) ٢١.
(٢) ١٩- ٢١.

الإنجليزي للأدب "Literature" لخصوصية دلالته المفرطة.

فدعوى **ضيف** إذن تبدو مفتعلة. ليس وراءها إلاّ هاجس التجديد الشكلانيّ الذي ساد القرن العشرين، مع سعيٍ دؤوب لمطابقة المصطلح العربي للمصطلح الأوربي، كما هو الحال في غالب الأحوال الثقافية العربية.

٤. من الأجناس الأدبية إلى الأجناس البشرية !

تحت عنوان "أنواع البلاغة" يقارن المؤلِّف بين التراث الشِّعري العربي وتراث الأُمم الأخرى، آخذاً على الشِّعر العربي خلوّه من الشِّعر القصصي وانصرافه إلى الغنائية، التي يسميها بـ"الوجدانية". وقد أعاد الكلام عن هذه المسألة في موضوع من كتابه بعنوان "البيئة وأثرها في العقول". (ص١٢٤-٠٠٠). وهو يولّي وجه التعليل تارة صوب المستشرقين وتارة صوب **الجاحظ**. فالعرب حسب قول المستشرقين "كجميع الأُمم السامية لا يعرفون الشِّعر القصصي الطويل؛ وإنه من طبيعة الساميّ أن يختصر القول اختصاراً، ويقصد إلى الحكمة فيضعها في كلمة أو كلمتين، ويعمد إلى الفكر الكبير فيسطره في بيت أو بيتين." (ص٤٤-٤٥). بل إن تلك السذاجة- حسب المستشرقين أيضًا- كانت ممتدّة في الصناعة الشِّعرية إلى ما بعد الإسلام. ولماذا؟ "الحقّ أن طبيعة السامي غير طبيعة الأُمم الأخرى من حيث الخيال والتصوّر." (ص٤٥). وهكذا يوشك أن يقول بفكرة الإنسان السامي في مقابل الإنسان الآري، تلك الفكرة التي لا تبرأ من جذورها العنصرية، التي روّج لها الظهير الاستعماري من المستشرقين، أمثال (**رِنان** Renan).[١] ومن هناك يبدو أن القرن العشرين كان قد بدأ بمثل هذه الأفكار غير العلمية التي شاعت وذاعت في الغرب وفي الشرق، فجعلت بعض المثقفين المشرقيين- وقد ذهلوا للبون الحضاري الشاسع بينهم وبين الغربيين، والعالم العربي والإسلامي يخرج للتوّ من ظُلمات عصور الانحطاط العلمي والفكري إلى مهاوي الاستعمار والتقليديّة الجديدة- يتصدّرون شعوبهم للتنوير وقد وَقَرَ في نفوسهم أن لا سبيل للرقيّ مع العالم إلا بالتبعيّة للسيد الأبيض، ذي العِرْق المتفوّق في العِرْق أوّلاً، ومن ثم في الفكر والخيال والتصوّر والحضارة؛ وأن النموذج الأمثل للتحديث لا مناص من أن ينصاع وفق النموذج الغربي الغالب، مهما اختلفت الشعوب واللغات وتجاربهما؛ فهو بالقوة نموذج الكمال والجمال والرقيّ ماضيًا وحاضراً، وإلى الأبد! فـ"إن المرء [كما كان **العقّاد** و**المازني**[٢] يخاطبان قراءهما] ليزهى بآدميته حين يُلقي بنفسه في غمار الآداب الغربية، وتجيش أعماق ضميره بتدافع تياراتها، وتعارض مهابّها ومتّجهاتها... ووارحمتاه "للكلتور" [= Culture]

(١) يُنظر: علي، جواد، (١٩٧٣)، **المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام**، (بيروت: دار العلم للملايين)، ١: ١٦٨.
(٢) يُنظر: ١٢١.

المصري!... ."

تلك العقدة الحضارية سادت، وما زالت تعطّل الذهن العربي عن أن يفهم نفسه، وشروطه الموضوعية، ثم يفهم ما يسمى بالآخر حقّ الفهم، فيفيد منه، دون أن يذوب في غماره. وتبدو عقدةً كانت من التمكّن بحيث تُعمي وتُصمّ، ولولا ذلك لما دهش الآخذون على الشّعر العربي غياب الملحمة والمسرحية والقصة منه عن أن تلك الوظيفة الشّعرية كان قد تفانى بها الزمان ثم باد لدى الغربيين أنفسهم، فانتهى الشّعر أخيراً إلى ما كان قد انتهى إليه الشّعر العربي أوّلاً- أي منذ أن عُرفت نصوصه- فأصبح غنائيًّا صِرْفاً، بعد أن تبنّى النثرُ تلك الألوان القصصية. حتى لقد انعكست في التجربة الأدبيّة الإنسانية مقولة أرسطو عن أن الشّعر الغنائي مجرد مرحلة تمهيدية للشعر الموضوعي"[١]، إذ صار الشّعر الموضوعي تمهيداً للشعر الغنائي. ولربما جاز القول إن ذلك هو ما كانت مسيرة التراث العربي قد وصلت إليه؛ فآلتْ إلى أن جعلت ميدان القصص الأرحب النثر، من خلال السِّيَر، والأخبار، والأيام، والليالي، والحكايات، والمقامات، والرسائل- ما كان منها جاهليًّا أو إسلاميًّا، وفصيحًا أو شعبيًّا. فيما يبدو وعيًا تحوّليًّا مبكّرًا في التراث العربي، أعقب مرحلة عتيقة كتلك التي عرفها الإغريق من اتخاذ الشّعر وعاءً للسرد الملحمي والقصصي. تشهد على تلك المرحلة "ملحمة كلكامش" مثلاً، في التراث الأكديّ القديم. وبالرغم من هذا كله، فقد شهد القرن العشرون منذ بداياته محاولات مثابرة لاستدراك ما ظُنّ أنه قد فات أُمّة العرب بين الأُمم، من أن تكون لهم إلياذة أو تكون لها أوديسة أو مسرحيات شعرية؛ فنظم الناظمون، وأسطر المأسطرون، ونظّر المنظّرون[٢]. لتنتهي تلك المحاولات نهايتها إلى رِدّة فنّية، تزعم أنها آتية بما لم يستطعه الأوائل، في سبيل لحاق الخيال والتصوّر العربيين الساميّين بركب الخيال والتصوّر الأوربيّين الآريّين.

أمّا مقولة **الجاحظ**[٣] التي يستشهد بها **ضيف**- وكما هو الشائع من استشهاد غيره بها في مثل هذا السياق- الذاهبة إلى أن "كلّ شيءٍ للعرب فإنما هو بديهة وارتجال"، فتُقتطع كالمعتاد من سياقها لتوظّف في غير ما جُعلتْ له لدى **الجاحظ**. ذلك أن **الجاحظ** إنما كان قد أوردها انتصاراً للعرب على الشعوبيّة من العجم، فإذا الشعوبيّة المحدثة في القرن العشرين، أو من تولاّها، تجعلها بعكس ذلك. حيث إن **الجاحظ** قد زعم- على ما في كلامه من تعميم ومغالاة مفرطة؛ لعامل حماسته في خصومة الشعوبيّة ومحاجّتهم- أن العرب كانوا من الفطنة وبداهة الرأي وحِدّة الطبع بحيث لا يحتاجون إلى ما يحتاج إليه سواهم من بني

(١) يُنظر في هذا مثلاً: ديتشس، ديفد، (الباب الأول).

(٢) ومن هذا ما نظمه شوقي من مسرحيات، وما تسارع إلى نظمه آخرون ممّا سمّوه بملاحم شعرية، وما حاول سليمان البستاني في مقدمته لإلياذة هوميروس أن يلتمسه للعرب من ملاحم وشعر قصصي، وما تعلّق به السيّاب وغيره من اجتلاب الأساطير القديمة بمناسبة وغير مناسبة، اجتلابًا أشبه بتقنية التشبيه أو الكناية التقليدية منه بعملية التخليق الفنيّ الحيّ لأنفاس أسطورية يصطنعها النصّ الشّعري نفسه.

(٣) البيان والتبيين، ٣: ٢٨.

البشر- وإنْ كان أولئك من خطباء اليونان والفرس- من كَدّ القريحة ومدارسة الكُتب والتكلّف في الصنعة؛ لأنهم ملهمون- بزعمه- تأتيهم المعاني أرسالاً وتنثال عليهم الألفاظ انثيالاً! فهو بهذا يدّعي للعرب سعة التصوّر والخيال و"أصناف البلاغة من القصيد، والأرجاز، ومن المنثور، والأسجاع، ومن المزدوج، وما لا يزدوج"(١). فجُعل لدى هؤلاء ما كان لدى **الجاحظ** مدحةً للعرب- من سرعة البديهة والارتجال- وصْمَةً لهم، تُعلّق تبعتُها على العِرْق الجنسيّ الذي ينتمون إليه. ولولا الإسراف العنصريّ بين الضِدّين- ممّن انتصر للعرب ومن انتقص منهم- لاستقام الميزان العلمي في تقرير المسألة، ولأُريح القارئ من مفاضلاتٍ لا منتوج لها؛ لأن لكل شعبٍ تجربته وتميّزه وشخصيته، وإن قصّر في جانب فلا يعدم إحسانه في آخر؛ إذ كانت سُنَّة الاختلاف غالبة في الحياة والأحياء؛ "ولو عرفوا [كما يعقّب **الجاحظ** على الشعوبيين] أخلاق أهلِ كلّ ملّة، وزيّ أهلِ كلّ لغةٍ وعِلَلهم، على اختلاف شاراتهم وآلاتهم، وشمائلهم وهيئاتهم، وما علّةُ كلّ شيء من ذلك، ولِمَ اجتلبوه ولِمَ تكلّفوه، لأراحوا أنفسَهم، ولخفّتْ مؤونتُهم على مَن خالطهم."(٢)

على أن أولئك الذين لم يعرفوا أخلاق أهل كلّ لغةٍ وعِلَلهم، كثيرًا ما يقعون في الازدواج والتلفيق، وإنْ كانوا من المحبّين لأُمّتهم العربية. لأنهم في الوقت الذي يريدون أن يقيسوا تراث العرب بمقياس آخر أعجبهم لدى أُمّة أخرى، ثم تعييهم ملاءمته لجسد تراثهم، يأخذون في التذبذب بين حالتين؛ فهم- في الوقت الذي يرون نموذجهم الموروث قاصراً عن مقاسهم المستورد- لا يرضون، غريزيًّا، أن يعترفوا على تراثهم بهذه الحال القميئة، فإذا هم يرفعون النموذج التراثي تارة ليخفضوه تارة أخرى، ليس عن وعي نقدي بما له وما عليه، ولكن عن فقدان الجرأة، أمام أنفسهم أوّلاً وأمام قرائهم ثانيًا، أن ينسفوا بآرائهم ما لم يرضه ذوقهم العلمي الحديث من تراث الآباء. هذا في الوقت الذي يستبدّ بهم نزوع آخر نحو إظهار الثورة على التراث العربي، وإنْ مِن باب الظهور بمظهر الحداثة والتنوير. هذا الاختلال الذي جعل الناقد في القرن العشرين يقف كثيراً الموقفَ ونقيضَه، وهو ما يشخّصه هذا الجزء من كتاب **أحمد ضيف**. ذلك أنه- وقد قدّم رأيه المتابع **لسنت بوف** من أن يكون النقد الحقيقي هو دراسة الأشخاص "كل على حسب طبيعته لقصد الحصول على صورة صحيحة من نفوسهم، لنضعها في المكان الذي تستحقه والمنزلة الفنية التي تليق بها" (ص٢٠)- كأنما أُنسي ذلك بعد عشرين صفحة، فقال: "فكان الشِّعر عند العرب وجدانيًّا على حسب تقسيمهم وفهمهم له. وهذا من مميزاته؛ لأنه كله على هذا النحو حتى في الشِّعر الحماسي. فإنك إذا قرأت أخبار الحروب وجدت شخصية الشاعر ظاهرة فيها؛ لأنه يفتخر بشجاعته وبحسبه. وذلك يجعل الشِّعر أقلّ أثراً في نفس القارئ ممّا إذا تجرّد الشاعر عن نفسه، ودخل فيما يصحّ أن يكون صورة من صور

---

(١) م.ن.، ٣: ٢٩.
(٢) م.ن.، ٣: ٣٠.

النفوس الأخرى، وحالة من الأحول العامة، بخلاف الشِّعر الاجتماعي." (ص٤٢). إنه اضطراب أسلوبيّ فكريّ؛ إذ كيف إذا تجرّد الشاعر من نفسه تُمْكن دراسة شخصه للحصول على صورة صحيحة منها، لوضعها في المكان الذي تستحقه والمترلة الفنية التي تليق بها؟! إنهما دعوتان تنقض أُخراهما الأولى. ثم كيف تكون وجدانية الشِّعر العربي من مميزاته وتكون في الآن نفسه قد جعلت الشِّعر أقلّ أثراً في نفس القارئ ممّا إذا تجرّد الشاعر عن نفسه؟! وكيف تكون شخصية الشاعر ظاهرة في شعره، وقد قال في هذا الموضوع إن أحد أسباب سرقة الشِّعر وانتحاله اعتماده على الوجدانيات المحدودة؟! (انظر: ص٤٠). ذلك اضطراب منهجيّ من ورائه اضطراب فكريّ.

ثم انظر إلى هذين النصّين من الموضوع نفسه: "على حسب ما تكون البلاغة جزءاً من الحياة العامة لكل إنسان وفي كل زمان [أي أن تكون من النوع الاجتماعي العامّ الذي يشير إلى خلوّ الشِّعر العربي منه] يكون الكلام أثبت، وذلك لا يكون إلاّ إذا صادفت شيئًا عامًّا يترل من كل نفس، ويصحّ أن يقبله كل فكر ولا يثقل على الطبائع، وهذا هو سبب ارتياح النفوس للحِكَم والمواعظ." (ص٣٨). ثم بعد أن ذَكَر قلة هذا النوع، وأن هذا كان سببًا في قصور الشِّعر العربي عن مجاراة الأُمم الأخرى في الأغراض الاجتماعية العامّة، عاد ليقول: "إنّ الشِّعر العربي ميزته الأولى أنه وجدانيّ، يمثّل العواطف والإحساسات الشخصية، وإنّ هذه الروح الشِّعرية الفطرية هي سبب ما فيه من المتانة وخفّة الروح، وموافقته لكثير من الطبائع؛ فالشِّعر العربي القديم وجدانيّ فطريّ في أصله ومأخذه، اجتماعي في صورته وشكله؛ لأن به كثيراً من أثر الاجتماع العربي." (ص٤٩). فمرةً يعزو موافقة الشِّعر العربي للطبائع الكثيرة لما فيه من الوجدانيات، ومرة يجعل هذه الوجدانيات، الطاغية على ما سواها فيه، سببًا في قصوره وضيقه. وهو حينًا يزعم خلوّ الشِّعر العربي من آثار الاجتماع، وآخر ينسبه إلى الاجتماع العربي وآثاره.

ولا مندوحة للقارئ في الاعتذار **لضيف** بأن كتابه في أصله كان مذكّرات ألقاها على طلبته في فترات متفاوتة؛ ذلك لأنه كان قد وَقَف عليه وقفة واحدة، منقّحًا، ومرتّبًا، ومحشّيًا، ومقدّمًا، حتى أخرجه للناس في طبعته الأولى؛ ليجعل منه "مقدّمة لدراسة بلاغة العرب". فما كان إذن ليفوت عليه مثل هذا الاضطراب، لولا أن هذا الاضطراب كان حالة ذهنية، خاصة-عامّة، أقوى من أن يملك لها تقويماً، على رغم إعادة النظر واستئناف التفكير.

٥. الشِّعر الجاهلي وقضية الانتحال

ويعود المؤلِّف تحت عنوان "الشِّعر الجاهلي"، (ص٥١- ٦٢)، إلى الحديث عن العرب وتراثهم. وبالرغم من أنه قد أمّن سابقًا على مقولة **الجاحظ** في بديهة العرب وارتجالهم، فإنه ينقض ذلك هاهنا بقوله

(ص٥٥): "لا يمكن أن يصل الشاعر إلى هذا الضرب من البيان، ولا إلى هذا الإتقان إلاّ بتعمّل كبير، وجهد عظيم، خصوصًا هذه الأوزان المختلفة والقوافي المتعدّدة." فالعربي حينًا بدهيّ مرتجل، وحينًا متقِنٌ متعمّل، عظيم الجهد في صنعته. فأيّ القولين نصدّق؟! ويواصل القول: "إذا ذهبنا إلى أبعد ما قيل من الشِّعر الجاهلي، قبل الإسلام بنحو قرنين- على بعض الأقوال- نرى أن هذا لا يكفي لما وصل إليه من الإتقان والإمتاع في الصناعة، ولا لوصول الأفكار لهذا الحدّ من الحكمة في القول... لأن الأفراد لا يمكن أن يصلوا إلى ذلك إلا بعد تربية طويلة للمجموع، يتخرج فيها أهل المذاهب الخاصة." (ص٥٥-٥٦). يقول هذا بعد أن كان قد وصف الشِّعر الجاهلي في موضوعه السابق حول "أنواع البلاغة" بالسذاجة التي امتدّت إلى عصر الإسلام، وبالذاتية التي لا تفكّر في المجموع ولا في العامّ من المعاني. فكيف التوفيق بين زعمه ذاك ووصفه هنا الشِّعر العربي الجاهلي بالحكمة في القول، نتيجة التربية الاجتماعية الطويلة التي تخرّج أصحاب المذاهب الخاصّة فيها؟! إنْ هي إلا مراوحته في الحكم التي مرّت أمثالها من قبل.

ثم بعد أن يقدّم بالقول إن الأُمّة العربية من أذكى الأُمم، وأصفاها قريحة، وأكثرها استعداداً للرقي، يجاري **رِنان** وغيره من المستشرقين في الزعم "أن العرب ككل الأُمم السامية ليس لها أساطير في شعرها، ولا في عقائدها، وأن هذا يدل على ضيق الخيال لديهم؛ لأن الأساطير والخرافات إنما هي نتيجة سعة الخيال ونتيجة الحيرة وحبّ البحث والاطّلاع... قالوا كل ذلك يظهر أثره في بلاغات الأُمم من نَظْمٍ ونثر، كما هي الحال عند الأُمم الآرية كاليونان وغيرهم من الأُمم الأوربية." (ص٥٧). ومع احتراسه بأن هذا القول فيه مبالغة إلاّ أنه ينتهي إلى: "أن الأُمم السامية ذات أفكار هادئة غير قلقة، راضية بصدق وصحة ما ترى... لأنهم أقنع الأُمم في حبّ الاستطلاع، وأرضاهم بما لديهم... وكلها أشبه بالحقائق العريانة، كما يقولون". (ص٥٨-٥٩).

ولو لم تكن المفاضلة بين الآريين والساميين مُبيّتة النتائج، لكان للعرب (البائدة أو الباقية) من الأساطير والخرافات والأوابد، المدوّنة أطراف منها، في مثل: "التيجان" (**لوهب بن منبّه**، ت.١١٤هـ=٧٣٢م)، أو "الأصنام" (**للكلبي**، ت.٢٠٤هـ=٨١٩م)، أو "أيّام العرب" (**لأبي عبيدة**، ت.٢١٠هـ=٨٢٥م)، أو "أيمان العرب في الجاهلية" (**للنجيرمي**، ت.٣٥٥هـ=٩٦٥م)، ونحوها، ما يقف بهم على حَدّ المساواة في حِدّة الذكاء وسعة الخيال، وفق ميزان **رِنان**، إنْ لم يَرْبُ بهم على سواهم. بل لكان في ما تكتشفه حفريات الآثار يومًا إثر يوم في الجزيرة العربية من تماثيل- بعضها على صلة بالآثار الرومانية واليونانية

نفسهما[١]- حجة يباهي بها العربُ اليونان، كي ينفوا عن أنفسهم قممة السكونيّة وضيق الأفق الخيالي! هذا فضلاً عمّا يمكن أن يوضع في ميزان **رِنان** من آثار الأُمم العربية القديمة، **كالأكديّين، والسومريّين، والبابليّين**، و**الحضارات اليمنية**، و**المصرية القديمة**، بأهراماها، وتماثيلها، وملاحمها الأسطورية المنقوشة مخطوطاها على الحجارة، ممّا لعله كفيل بترجيح كفة الميزان الرِّنانيّ المذكور، لصالح العرب والأُمم السامية! أمّا العرب قُبيل الإسلام، فلو لم تكن نتائج المفاضلة بين الآريين والساميين مُبيّتة كذلك، لكان في الفارق الزمني بين عصر الإغريق وعصرهم من جهة، ثم في توالي الرسالات السماوية على أراضي الساميين أو في محيطهم من جهة أخرى- ممّا كان سببًا في خبوٍّ نسبيّ للعقائد الأسطورية لديهم، السابحة في أفلاك خياليّتها المرتبطة بالطفوليّة البشريّة- ما ينأى بالتعليل عن شباك المفاضلة بين مكوّنَي الذكاء والخيال في العرق الإنسانيّ لدى الآريّ والساميّ. بل لوقف بالباحث وعيُه بتركيبة الثقافة الاجتماعيّة العربيّة على سبب آخر- يبدو جذريًّا في ميل العرب إلى الغنائيّة عن الموضوعيّة- متّصلٍ بطبيعة الثقافة القَبَلِيَّة، ذات النمطيّة القِيَمية، والانغلاق الاجتماعي. ذلك أن الفنون الموضوعيّة لا تنمو غالبًا وتتطوّر في غير بيئات ذات مستوًى من التمدّن والانفتاح والقابليّة الحواريّة. وهي ظروف لم تكن السائدةَ في حياة العرب. ومن هنا، يتبدّى كيف أن التعليل العرقيّ كان مطيّةً سهلةً لتفسير الظواهر الأدبية إبان المدّ الاستشراقيّ في بدايات القرن العشرين. وتلك إذن حلقة أخرى من حلقات الفساد النقدي الذي غرسته الموازنات الاستشراقية- التي لا تخلو من عنصرية أحيانًا- في عقول أجيال قد يصحّ أن يُنعت بعضهم في بعض طرحهم بـ(مستشرقي العرب). كيف لا، والآريّ هو ربّ الحضارة والنور المُشرق على المَشرق، في مقابل صورة نمطيّة للمشرق الساميّ العربيّ، ربًّا للشويهة والبعير؟! فكلّ ما يقوله الأول للآخر إذن نورٌ وهُدىً، و"أشبه بالحقائق العريانة، كما يقولون"، على حدّ عبارة **ضيف**!

ويثير **ضيف** في هذا القسم من كتابه قضية الانتحال. ولعل هذه كانت أولى بوادر هذه القضية في العصر الحديث، أي قبل نشر مقال **مرجليوث** ١٩٢٥، أو كتاب **طه حسين** ١٩٢٦/ ١٩٢٧. حيث يسوق ما أورده المستشرقون، وبخاصة الألمانيون، من تشكيك في الشِّعر الجاهلي لاستحالة استيعاب الذاكرة العربية لكل ذلك الشِّعر، ثم بسبب أولئك النَّحَلة الذين كانوا يتّجرون بتزوير الشِّعر، **كحماد الراوية وخلف الأحمر**. والغريب في منطق هؤلاء- الذين ينادون بالعِلْمِيّة ومنهج **ديكارت**- أنهم في الوقت الذي يشكّكون في ذاكرة أُمّةٍ شفاهيّةٍ كاملة كالأُمّة العربية، يؤمنون بأن فرداً واحداً، اسمه **حمّاد الراوية**، قد استوعب بذاكرته الشخصيّة ما لم تستطع ذاكرة الأُمّة العربية أن تستوعبه من محفوظات، حتى تمكّن من

(١) يُنظر: الفَيْفي، عبد الله، (٢٠٠١)، **مفاتيح القصيدة الجاهلية: نحو رؤية نقدية جديدة عبر المكتشفات الحديثة في الآثار والميثولوجيا**، (جدة: النادي الأدبي الثقافي)، ٥٧.

حفظ أشعار العرب باختلاف اللهجات وتعدّد ضروب الشِّعْر، وحتى استطاع إدخال الشِّعْر في الشِّعْر دون أن يميّز الناقدُ بعضه من بعض، وحتى استطاع أن يحفظ – على سبيل التمثيل لا الحصر- ستين قصيدةً كلها تبتدئ بـــ"بانت سعاد"! لكنهم لم يصدّقوا هذا الزعم إلاّ حين رأوا فيه مستنداً يخدم غرضًا هدميًّا للشِّعر العربي أو التشكيك فيه على أقل تقدير. ونسوا- أو تناسوا- أنهم قد كذّبوا من قبل ما يصدّقونه الآن، لمّا أرادوا التشكيك في صحة الرواية العربية، وحين كان مثل هذا التصديق بذاكرة الراوي العـــربي سيفـــسد عليهم ما يسعون إليه. ولقد كان أَوْلَى بهم أن يصدّقوا ما زعمه **حمّاد** من أنه قد أُعْـــثِر علـــى الطنـــوج النعمانيّة في الكوفة، وأنه إنما كان يستقي علمه بالشِّعر من كراريسها المدوّنة(١)، على أن يصدّقوا أنه كان فعلاً يستقيها من ذاكرته وحفظه. كان أَوْلَى بهم ذلك، لولا أنهم فيما يبدو قد أبرموا أمـــرهم علـــى أن يَدخلوا هذا المدخل في تجريد العرب من تراثهم، سواء أقيل بحفظه روايةً أم كتابة.

والحق أن **أحمد ضيف**، في هذه القضية تحديداً، قد ردّ على الرأي الاستشراقي المشكّك في صـــحة الشِّعر الجاهلي بقول منطقيّ، وإن لم يكن قد ناقش تفاصيل آرائهم مناقشةً علميّة. ذاهبًا إلى أن الروايـــة كانت قد وُضعت لها الضوابط في مدرسة الحديث النبوي، حتى أصبحت طريقة علمية، تضاهي أحـــدث الطرق العلمية. أمّا في الشِّعْر فلا يمكن الجزم بأن رواته كانوا يتحرّون ما يتحرّاه رواة الحديث من الصحة، مستدلاًّ بما يُنسب إلى الرواة من مكذوبات وما في الشِّعْر من مختلفٍ ومجهول. (ص٦١). يَستدلّ بهذا، مع أن الموضوعات من الأحاديث كذلك، والمكذوبات منه، والمشكوك فيه، لا يقلّ عن نظيره مـــن الـــشِّعْر. إضافة إلى أن هذا القياس- حتى لو سُلّم به- غير عادل؛ حيث كان الحديث نتاجَ فردٍ واحد، وهو محدود في حجمه، معروف قائله، يحيط به المتلقّون في كل حين، حراصاً على أمانة النقل عنه، حرصـــهم علـــى دينهم؛ أمّا نتاج الشِّعْر، فنتاج أُمّة بأكملها، يوشك أن يكون جميع أبنائها قد أدلوا بدلائهم في بئره، إبداعًا أو رواية. فأيهما أحرى بأن يكثر الاختلاط في شأنه؟!

ثم يتساءل: "كيف اختُرِع هذا الشِّعْر الكثير، وبه من العبارات والأساليب ما يدلّ على أنه بـــدويٌّ صرف؟! وأيّ إنسانٍ يمكنه أن يحصل على هذه القُدرة، ليشغل وقته بذلك وينسبه إلى غيره، وكان أَوْلَى به أن يذكره لنفسه ليفخر به؟! وأيّ فائدة لأي معتوه أن يتعب في التأليف ويقول هو لفلان؟! أنرمي كـــل الرواة وعلماء اللغة والأدب بالكذب أو نتهمهم بعدم الثقة؛ لأن **حماداً** وغيره كذب مرة أو مرتين؟! وهل يصحّ أن نحكم على البلد أجمع بالمرض لأن بها إنسانًا مريضًا؟!" (ص٦١- ٦٢).

غير أن أحكام **ضيف** يعتورها كالعادة الاضطراب؛ فهو يقول في الفقرة ما قبل الأخيرة مـــن هـــذا

---

(١) يُنظر: ابن جني، (د.ت)، **الخصائص**، (بيروت: دار الكتاب العربي، نسخة منشورة عن طبعة دار الكتب المـــصرية)، ١: ٣٨٧. وقـــارن: الأسد، ناصر الدين، (١٩٧٨)، **مصادر الشِّعر الجاهلي وقيمتها التاريخية**، (القاهرة: دار المعارف)، ١٥٦-٠٠٠.

الموضوع: "إنه في المستحيل أن تكون كل هذه الأشعار أو أكثرها مخترعة أو منسوبة إلى غير قائلها بدون سبب ولا داعٍ إلى ذلك." (ص٦١). وكان كما مرّ قد تشكّك في جدّية تلك الأسباب التي يقال إنها كانت تحمل على النّحْل. ثم إذا به يقول في الفقرة التي بعدها مباشرة: "غير أننا نرجّح أن كثيراً من الشِّعْر القديم منسوب كذبًا إلى الشعراء المعروفين." (ص٦٢). فما دام هناك "كثير" مكذوب، فما نسبته من "الكل" أو "الأكثر"؟ وكأنه بإضافة تلك العبارة يزعزع ما سبق إلى تقريره. أو كأننا هاهنا مرة أخرى إزاء مظهر من مظاهر حالة الانفصام المشار إليها في الشخصية النقدية العربية، حينما تتجاذبها الشكوك، بغياب نتائج علمية يستند إليها، أو ربما تتقاذفها النوازع إلى إرضاء جميع الأطراف من تراثيين وثائرين على التراث، مسايرين الطرفين بعبارات ملفّقة، لا يستقيم بها نسق علميّ سويّ.

وهي حالة مرّ بها طه حسين كذلك، حينما أصدر كتابه "في الشِّعر الجاهلي" (١٩٢٦) ثم تراجع عن كثير منه في السنة التالية في كتابه "في الأدب الجاهلي" (١٩٢٧)، ولعله قد تراجع في سنوات حياته اللاحقة عن بعض ما تضمّنه كتابه الأخير أيضًا. ولو كان ما انتهى إليه الناقد من هؤلاء يقوم على أسانيد علميّة أصيلة، لما تزعزع، فتقهقر بتلك الطريقة. صحيح أن الآراء النقدية ليس لها الدرجة من ثبات النتائج العلمية في العلوم الطبيعية، ولكن أيصحّ علميًّا أن تصل درجة عدم الوثوقيّة إلى درجة تردّد الناقد بين ما تقرره فقرةٌ ولاحقتُها، إلاّ حين يكتب وهو متوتّر أصلاً بين تيارات نفسية واجتماعية وثقافية، لا تدع له فرصةً لإقامة منهجه أو رؤية ما يفعل أو يقول؟

يضاف إلى ذلك تلك الخطابية الأسلوبية، التي كانت ما تزال آخذة بتلابيب الأقلام النقدية في مطلع القرن العشرين. كيف لا، وقد كان أحدهم يفتتح دارسته بتمهيد نظريّ- أو هكذا يفترض أن يكون- يسميه "خُطبة"، كما فعل **أحمد ضيف**. فلا غرابة إذن أن تستبدّ الشِّعْرِيّة الخطابيّة- بسحر العبارات البلاغيّة الطنّانة فيها- بالمضامين التي تحملها. ولا غرو، فقد كان معظم ذلك الجيل من الأزهريّين، أو المتأثرين بالثقافة الأزهريّة السائدة- وإن أظهروا الثورة عليها- بما هي معروفة به من تطريب أسلوبي، يسعى صاحبه إلى استيفاء تردّد نغماته، ثم لا ضير لديه، إذا اتلأبّ له ذلك، أن تذهَب جمالية الأسلوب باستقامة المحتوى العلمي والنقدي. وتلك عوامل تتضافر في تعرية المؤسّسة النقدية العربية في مطالع القرن العشرين.

وبإطلالة لسبر امتدادات ذاك الخطاب الخطابي، الذي مرّ بعض أثره آنفًا لدى **ضيف**، على الخطاب النقدي العربي عمومًا، ما يشكّ متابع الحركة النقدية العربية اليوم- ونحن في مطلع القرن الحادي والعشرين- في أن ظاهرة المنبرية النقدية ما تزال تضرب بأطنابها في الوطن العربي. وما على القارئ ليستدلّ على صحة ذلك إلاّ أن يطّلع على مثاله الصارخ في ما يسمّى بالمعارك الأدبية أو النقدية، التي تنشب بين حين وآخر- على خلفياتٍ لا علاقة لها بقضايا موضوعيةٍ من علمٍ أو أدب- بين زملاء عمل أو متنافسين على صيتٍ أو مركز. وكانت أيام العرب النقدية- على طريقة أيام العرب القديمة- قد انطلقت في تلك

الحقبة نفسها من مطالع القرن العشرين، مع انتشار الطباعة والصحافة العربية، وكثيراً ما حَمَلَتْ ذات القِيَم القديمة من: العصبيّة، والتناحر على الماء والكلأ، والأخذ بالثأر، والجهل فوق جهل الجاهلين! أو لم يجعل **العقّاد** مثلاً من **شوقي** غَرَضًا لسهامه، هازئًا من إمارته للشِّعْر العربي، ليتبدّى من بعد أن **العقّاد** نفسه كان يحلم بإمارة قبائل الشعراء، وهو ما تهافتَ عليه فعلاً بعد وفاة **شوقي**؛ فتوّجه المتوِّجون أميراً للشِّعْر، وإن لم يعترف بإمارته غير الخطباء ممن حضر الحفل من ممالئيه، وعلى رأسهم **طه حسين؟!**(١) أو لم يكن **العقّاد** و**المازني**(٢) كذلك يومئان في هجومهما الذي شنّاه على **شوقي** و**المنفلوطي** إلى أصل هذين الأخيرين وفصلهما؟! وكذا فَعَلا بزميلهما القديم **شكري**، وإن لم يَجْرُؤَا على الإيماء إلى دمائه المغربية هذه المرة، اتقاء الفتنة في وَسَطٍ عربيّ. وهذا ما كان يمنح شغب ما يسمى بالمعارك الأدبية فرصةً دائمة لتغدو ملهاة شعبيّة عربيّة، يُشغف بها القراء، وإن لم يكونوا في عيرٍ ولا نفير.

٦. النقد الأدبي وعقدة النقص العربي !

ويعقد **أحمد ضيف** مقالات حول النقد الأدبي، مقارنًا بين ما انتهى إليه تطوّره، في فرنسا تحديداً، إلى نهاية القرن التاسع عشر، والنقد العربي القديم. وقد قدّم لذلك بمقدمة نظرية حول النقد الأدبي، (ص٩٠-٩٩)، تعكس رؤيةً متقدّمةً ووعيًا أصيلاً بطبيعة النقد ووظيفته.

وفي الحُكْم على النصّ الأدبي، يخْلص- بعد مناقشة العلاقة بين الذوق المهذّب المدرّب والعِلْم- إلى ثلاثة أسس، تمثّل الطريقة التي اختارها، كما قال، وهي:

١) "أن يكون الناقد واقفًا تمام الوقوف على نوع الكلام الذي يَدْرُسُه." وهذا يعني العِلْم بالجنس الأدبي الذي يقوم الناقد على دَرْسِه.

٢) "أن تكون له طريقةٌ يبني عليها حُكْمه، وأصولٌ يرجع إليها في ذلك." وهذا يعني المنهج. الذي يجب أن لا يخضع للذوق الصرف، وإنما يقيّد بمنهاج علمي، يشمل طريقة التأتي للحكم وأصوله ومرجعيّاته.

٣) "البحث عن صحة ما في الكتابة بواسطة صلتها بالكاتب والاجتماع وتأثير ذلك في الكلام والصناعة." وهذه إشارة إلى مفهوم السياق، الذي يجب أن يُربط به النصّ؛ لكي تُرى أبعاد ذلك

(١) وتُنظر خطبة طه حسين عن شعريّة العقّاد في تلك الاحتفالية التتويجيّة: (التونسي، محمّد خليفة، (د.ت)، **العقّاد: دراسة وتحيّة بأقلام طائفة من المؤلّفين**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية)، ٢٢٧- ٢٣٢).

(٢) يُنظر: ٢٠، ٨١.

السياق المعتمد عليه النصّ في وجوده. وكان قد نبّه أيضًا إلى أنه "كما أن البلاغة (=الأدب) لا تكون دائمًا صورة للاجتماع، فليست أيضًا دائماً دليلاً على نفوس الكتاب. ولذا يجب البحث عن الأسباب التي تدعو الكاتب إلى ما كَتَب وإلى خروجه عن طبيعته." (ص٩٨).

هذا المنظور الوارد هاهنا- إنْ كان من استنباطات المؤلِّف أو من اقتباساته المترجمة غير المشار إليها- يدلّ على سلامة وَعْيٍ نقديّ، حسب مقاييس النقد اليوم، بعد مئة عام. وإذن قد لا يعيب حركة النقد العربية الحديثة عدم سلامة الفكر النقدي، من حيث هو، وإنما يعيبها أمران:

١) التخبّط في ملاحقة التيارات، التي تشرّق بها وتغرّب. كما تبدّى في كتاب **أحمد ضيف** هذا.

٢) التباين بين وجاهة التنظير وبين الممارسة التطبيقية. وقد كان **ضيف** نفسه غارقًا في التنظير، فكتابه هذا أشهرَ كتبه، وكتبه الثلاثة الأخرى-- "بلاغة العرب في الأندلس"؛ "العصر العباسي: محاضرات في الأدب العربي"؛ و"من محاضرات الأدب العربي"-- هي كتب في تاريخ الأدب وشواهده، ولا تُعرف له دراسة نقدية تطبيقية تذكر.

وفي هذا السياق من كتابه يعرض المؤلِّف للحركة النقدية بين القدماء والمحدثين، منذ القرن السادس عشر. ويُلحظ هنا أنه قد كاد يتخلّى عن استبداله مصطلح "البلاغة" بمصطلح "الأدب"، حيث صار يستخدم الأخير منفرداً أو مع مصطلح البلاغة. (انظر: ص١١٢).

ويُعيد القول حول مذهب **سنت بوف**. ثم يعرض لمذهب **تين** في النقد، مناقشاً رأيه، منتهيًا إلى القول: إن فلسفته أَثَرٌ من آثار العلوم القاعديّة، لكنه لا يمثّل إلا مقدّمات عامّة لمعرفة الأشخاص والأحوال العامّة، دون الفوارق الفرديّة في النفوس والعقول. (ص١١٨-٠٠٠). وما عرْضه لهذه المذاهب، وإبداؤه وإعادته محتفيًا بها، إلاّ دعوة صريحة أو ضمنيّة من دعواته إلى الأخذ بقِيَمها العلميّة في النقد العربي. ولذلك فهو يعرضها معرض التبجيل في موازاة آرائه الانتقاصية من النقد العربي، الذي يُلْحِقه بصفة الارتجالية في الأدب العربي. (ص١٥٨-٠٠٠). ولقد كان إخلاص **ضيف** في نواياه للدعوة إلى تبنّي مناهج علميّة في دراسة الأدب سِمَةً بارزة على كتابه؛ ولذا، فكما وقف موقف إعجاب بمذهب **سنت بوف**، في الدرس النفسي للأدب، فعل ذلك مع (**فرديناند بورنتيير** Ferdinand Breunetiere)، في قوله بـ"التدرج والانتقال في الأجناس الأدبية". (ص١٤٣-٠٠٠). على حين كان متحفّظاً على غيرهما، كالمذهب الانطباعي Impressionism، أو ما يسميه هو بـ"مذهب التأثير والانفعال"، عند (**جول لمتر** Jules Lemaitre)، (ص١٥٠-٠٠٠). وإنْ كان يراه- على كل حال- في مترلة أعلى من النقد العربي، الذي لا يعدو كونه بلاغة؛ لأن المذهب الانطباعي "مبني على ذوق سليم، هذّب بالتربية والتعليم، والقراءة الكثيرة لأنواع بلاغات الأُمم المختلفة، والموازنة بينها." (ص١٦٤).

إلاّ أنه يعاود عَرْض تلك المجازفات العنصرية، التي ذهب فيها **جوستاف ليبون** و**رِنان** و**تين** إلى المفاضلة بين الشعوب، وذلك تحت عنوان "خواصّ الأجناس البشرية وأثرها في العقول" (ص١٣٤-٠٠٠). حيث ذهب هؤلاء- الذين يسميهم بالعلماء- إلى المقارنة بين وزن المُخّ الأوربي والإفريقي والأستراليّ؛ لاستنتاج تفوّق الأوّل، طبعًا. كما راحوا يقارنون بين الجنس الساميّ والجنس الآريّ تارة، والأُمّة الإنجليزية والأُمّة الصينية تارة أخرى. ليتوصّلوا في النهاية إلى أن الجنس الآريّ الأبيض هو صفوة بني البشر، عقلاً وفنًّا! تلك الأحكام التي باتت اليوم في ذمة التاريخ اللا علمي، بعد ما أثبته قرنٌ من تطوّر العلم التشريحي البشري، من أن الإنسان هو الإنسان، لا فَضْلَ في أوربيّ على إفريقيّ، ولا في أبيض على أسود، ولا في آريّ على ساميّ؛ لا فرق من الناحية العضويّة، بيد أن الفروق تتأتّى لأسباب بيئيّة وثقافيّة. كما باتت في ذمة التاريخ اللا علمي بعد ما برهنتْ عليه تحوّلاتُ الواقع الحضاري- في ما يتعلّق بالصين أو اليابان، على الأقل- من أن الموازين العنصرية الأوربية للمخاخ البشرية إبان القرن التاسع عشر والقرن العشرين كانت أكذب من أن تستأهل الالتفات إليها. غير أنّ عرْضها في كتاب **ضيف** يدلّ دلالة حادة على ما كان من وطأة نتائجها على عقل العربي في القرن الماضي. وبرهان هذا تكشفه لغة الرجل نفسها، حين يحاول أن يناقش تلك الآراء فلا يجرؤ على ردّها إلاّ بمثل قوله: إن بعض الشعوب قد أثبتت قدرات "تكاد تضارع أهل الجنس الأبيض". (ص١٣٨). وقد يعتذر له معتذرٌ بالقول: إنه إنما كان يتورّع في الجزم بالرأي في ما قالوا قبل ثبوت نقيضه علميًّا. لولا أنه وهو يناقش هذه القضية، متحدّثًا عمّا أحدثته الحضارة الإسلامية من تحوّل في الجنس العربي، يستخدم التحفّظ نفسه أيضًا، عندما يقول: "إنه قد أشبه استعدادُهم (أي استعداد العرب المسلمين) استعداد الأُمم الأخرى، و لم يمنعهم جنسهم من الاندماج في غيرهم والأخذ عنهم ومشابهتهم بعض الشبه." (ص١٤٠). وهكذا، فقراءة نصّ **ضيف** من داخله تكشف عن تصوّره أن الحضارة الإسلامية- التي نهل منها الغرب في كثير من علومه وفلسفته- لم تكن بأكثر من محاولة، لا بأس بها، للتدجين، تغلّب بها الجنس العربي على خواصّه العامّة، فاستطاع أن يملك قدرات تكاد تضارع استعداد أهل الجنس الأبيض، فشابه استعدادُه استعداد الأُمم الأخرى من الآريين- الذين يَكْبُرون في ذهن الجيل الذي عاصره **ضيف** وفي نفسه- بعضَ الشبه، لا كله. وكان قد أَسِفَ لعدم حدوث ذلك الانقلاب العظيم الذي كان منتظراً حدوثه في تاريخ الشِّعر العربي بفعل الأثر الفارسيّ، الآريّ، على الشِّعر العربيّ الساميّ؛ "لكن هذه العاصفة الآريّة، التي هبّتْ من بلاد الفُرْس، لم توشك أن تظهر حتى ذهبتْ هباءً في صحراء العرب." (ص١٨٠).

وبذا فقد شيّدت مؤسّسة النقد العربي في القرن العشرين على هذا الأساس المرتبك، تحمل عقدة نقص، لا في أدواتها فحسب، ولكن في جنسها البشري أيضًا.

أمّا النقد العربي القديم، **فضيف** يعمّم عليه صفة ما حُفظ من آراء انطباعيّة عابرة كانت للجاهليين في

الشِّعْر. معلّلاً ذلك بطبيعة الجنس العربي ومزاجه. (ص١٦٥). وهو- على كل حال- لا يرى النقد إلا في دراسة نفسيّة الكاتب ومجتمعه من خلال نتاجه الأدبي. إلاّ أنه يستثني من النقد العربي البياني بعض الاستثناء، ككتابَي "الوساطة" للقاضي **الجرجاني**، و"إعجاز القرآن" **للباقلاني**؛ لاهتمامهما بتحليل المعاني ومعرفة الآراء الشهيرة حول صناعة الشِّعْر. (ص١٧٠-١٧١).

ويأخذ على النقاد العرب القدماء- في الوقت نفسه- عدم التفاتهم إلى النثر، الذي شهد- برأيه- تطوّراً وارتقاءً لم يشهده الشِّعْر. لكن **ضيفًا** قد فعل الشيء نفسه، حين لم يلتفتْ في كتابه- وهو المُعَنْون بـ"مقدمة لدراسة بلاغة العرب"- إلى النثر العربي، إلا في ذيل كتابه، وعلى سبيل الإشارة فقط. وهو انحياز ظلّ سائداً كذلك على امتداد القرن العشرين، على الرغم ممّا شهده النثر العربي من قفزات نوعية خلال هذا القرن، لعلها أهمّ ممّا حدث في ميدان الشِّعْر.

نتائج

من خلال هذه القراءة في نموذج من نماذج البنية التأسيسية لنقدنا العربي الحديث- وهو كتاب "مقدمة لدراسة بلاغة العرب"، **لأحمد ضيف**- يمكن استخلاص النتائج التالية:

١. كان اتصال العرب بالغرب في مطلع القرن العشرين أحد أهمّ العوامل في انطلاق النزعات التجديديّة في الأدب والنقد والفكر في العالم العربي.

٢. لا يبدو تدريس الأدب في مدارسنا العامة اليوم قد لحقه تطوّر كبير عمّا وصفه **أحمد ضيف** من حاله في مطالع القرن العشرين. إن لم يكن قد انحدر اليوم عن مناهجه القديمة والحديثة معاً، ولاسيما بفعل ما قد يؤثّر في وضع المناهج من نزعات إقليمية أو إيديولوجية.

٣. كان كثيرًا ما يولد النص النقدي منذ مطالع القرن العشرين بوصفه نتاجًا جامعيًّا، يُسهم في تشكيل وعي الجيل الجديد عبر مرحلتين: مرحلة أكاديمية، من خلال تدريسه لطلبة الجامعة، ومرحلة عامّة، بعد نشره للناس في كُتب. لأجل ذلك ازدادت خطورته، بما له وما عليه.

٤. كان العقدان الأوّلان من القرن العشرين مخاضًا نقديًّا، ليس على المستوى الأدبي فحسب، ولكن على المستوى الثقافي والحضاريّ العامّ أيضًا. وهو ما أرهص لانبثاق تيارات تدعو إلى التجديد، منذ العشرينيّات، كحركة الديوان، ومدرسة أبولو، وغيرهما.

٥. بتأثير من النهضة العلمية الأوربية، التي أدت إلى نشوء تيارات في علمنة الآداب والفنون، ثم ما أعقبها من هبوب القيم الاشتراكية على الشرق والغرب، لُحظ أن الرؤية النقدية العربية السائدة في الربع الأول من القرن العشرين، وما تلاه، كانت تُوْلِي الأهمية الكبرى في الأدب ودراسته للبعد النفسي

والاجتماعي. لذلك لم يلتفت النقاد العرب إلى محاولة استثمار الجهد البلاغيّ النصوصيّ العربيّ القديم إلاّ متأخرين، وعلى نحو باهت، وبتأثير اللسانيّات النقديّة، الغربية كذلك.

٦. كان النص النقدي العربي في مطالع القرن العشرين متجاذباً بين نموذجين: الأول، يسعى إلى تبنّي المناهج الغربية المتلاحقة، وإلى المطابقة- الشكلانيّة غالبًا- بين المعطى الغربي والعربي، وإن اعتـــور طريقـــه الخلل، فتبايَنَ تنظيره عن تطبيقه- إن كان له تطبيق- أو اضطر إلى تبديل رؤاه بتبدّل المناهج المتَّبَعـــة المتتابعة. أمّا النموذج الآخر، فكان يمارس الجدل أحيانًا للجدل، متحلّيًا بمظـــاهر الأصـــالة، وإن لم يتحلّ بتدقيقٍ في الوعي العلميّ والمصطلح، لمناقشة ما يُوافِق عليه من الأطروحات أو ما يُعارِض.

٧. بدأتْ مؤسسة النقد العربي في القرن العشرين مشاغلها وهي تحمل عقدة نقص، لا في أدواتها فحسب، ولكن في جنسها البشري نفسه أيضًا. ذلك أنه بتضخّم الهوة الحضارية بين الغرب والمجتمع العـــربي، الذي خرج للتوّ من مخالب التخلّف ليقع في براثن الاستعمار، ثم بفعل الإرهاب المعرفي مـــن بعـــض الطرح الاستشراقي، تصدّر التنويريون شعوبهم وقد وَقَرَ في نفوسهم تفوّق الجنس الآريّ، في العِـــرْق أوّلاً ثم في الفكر والخيال والحضارة. ولقد شكّلت نظريات **جوستاف ليبون، ورِنـــان، وتـــين**، في المفاضلة بين قدرات الشعوب، المنتهية إلى تفوّق العنصر الأبيض الآريّ، ضغطاً على ذهـــن العـــربي ونفسه، تبدّت آثاره في نصوص الناقد وردود أفعاله، كما يكشف عنها نموذج هذه القراءة.

٨. شهد القرن العشرون منذ بداياته محاولات مختلفة لاستدراك ما ظُنّ أنه قد فات أُمّة العرب بين الأُمـــم، من أن يكون لها شعر موضوعي، كالملاحم والمسرحيات الشِّعرية، وذلك مـــا كـــان يقـــول بـــه المستشرقون في مفاضلاتهم بين الجنس الآري والسامي. وهو ما تابعهم في تكريسه النقاد العـــرب. لكن المفارقة أن المحاولات الشِّعرية العربية في هذا المضمار قد جاءت بمثابة رِدّة فنية، بعد انتهاء عصر الملاحم والمسرحيات الشِّعرية، لدى أهلهما أصلاً.

٩. كان النص النقدي العربي منذ مطالع القرن العشرين كثيراً ما يقـــع في أرضٍ ســـبخة مـــن الازدواج والتلفيق؛ لأسباب موضوعيّة ونفسيّة واجتماعيّة. فالناقد موضوعيًّا يجد نفسه- وهو يجب أن يقيس تراث العرب بمقياسٍ آخر لأنموذج أُمّة أخرى- متذبذبًا بين حالتين مختلفتين، تمثّلان لديه نوعًا مـــن الفصام الفكريّ: حالة التراث، وحالة المقياس. ثم هو قد لا يرضَى، غريزيًّا، أن يعترف على تـــراث آبائه بالنقص، إن تبيّن له ذلك بمقايسته إلى غيره. وهو كذلك- بغياب الحرية الفكرية الكافيـــة- لا يملك أمام أُمّته نقد تراثها أو نقصه. فإذا هو لتلك العوامل يرفع النموذج التراثي تـــارة ليخفـــضه أخرى، ليس عن وعيٍ نقديٍّ بما له وما عليه، ولكن عن فقدان الجرأة أمام الموضوع، وأمام نفـــسه، وأمام القارئ. فيكتب متوتّراً بتيّارات شتّى لا تدعه يقيم منهجًا أو حتى يرى حقيقة ما يفعل. وهذا

ما يجعله أحيانًا يقف الموقف ونقيضه في آن.

١٠. كانت المنبريّة النقدية أحد الأدواء التي بدت مسيطرة على النصّ النقدي، في مطالع القرن العشرين، على الأقلّ. ويمكن القول إن ما يسمى بالمعارك الأدبية- منذ اندلاعتها في ذلك العهد- كانت الحامل الأول لنبراس الطابع الخطابي في المرافعات النقدية العربية.

١١. انكبّ النقد العربي منذ مطالع القرن العشرين على قضايا الشِّعر دون النثر. وهو انحياز ظلّ سائداً على امتداد القرن، على الرغم ممّا شهده النثر من قفزات نوعية، لعلها كانت أهمّ ممّا حدث في الشِّعْر.

المصادر والمراجع

- الأسد، ناصر الدين. (١٩٧٨). **مصادر الشِّعر الجاهلي وقيمتها التاريخية.** (القاهرة: دار المعارف).
- الأمين، عزّ الدِّين. (١٩٧٠). **نشأة النقد الأدبي الحديث في مصر.** (القاهرة: دار المعارف بمصر).
- التونسي، محمد خليفة. (د.ت.). **العقّاد: دراسة وتحيّة بأقلام طائفة من المؤلِّفين.** (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية).
- الجاحظ. (١٩٧٥). **البيان والتبيين.** تح. عبد السلام محمد هارون (القاهرة: مكتبة الخانجي).
  (د.ت.). **الحيوان.** تح. عبدالسلام محمّد هارون (مصر: مطبعة مصطفى البابي الحلبي).
- ابن جني. (د.ت.). **الخصائص.** (بيروت: دار الكتاب العربي، نسخة منشورة عن طبعة دار الكتب المصرية).
- حسّان، تمّام. (١٩٧٣). **اللغة العربية معناها ومبناها.** (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب).
- حسين، طه. (١٩٨٤). **في الأدب الجاهلي.** (القاهرة: دار المعارف).
- الخفاجي، شهاب الدين (ت. ١٠٦٩هـ). (١٩٥٢). **شفاء الغليل.** (مصر: ؟).
- دك الباب، جعفر. (١٩٨٠). **الموجز في شرح دلائل الإعجاز في علم المعاني - نظرية الإمام الجرجاني اللغوية وموقعها في علم اللغة العام الحديث.** (دمشق: مطبعة الجيل).
- دياب، عبد الحيّ. (١٩٦٨). **التراث النقدي قبل مدرسة الجيل الجديد.** (القاهرة: دار الكاتب العربي).

- ديتشس، ديفيد. (١٩٦٧). **مناهج النقد الأدبي بين النظرية والتطبيق.** تر. محمد يوسف نجم، مر. إحسان عبّاس (بيروت- نيويورك: مؤسسة فرانكلين).
- الزركلي، خير الدين. (١٩٨٤). **الأعلام.** (بيروت: دار العلم للملايين).
- العقاد والمازني. (د.ت.). **الديوان في الأدب والنقد.** (القاهرة: الشعب).
- علي، جواد. (١٩٧٣). **المفصّل في تاريخ العرب قبل الإسلام.** (بيروت: دار العلم للملايين).
- عيّاد، شكري محمّد. (١٩٨٦). **دائرة الإبداع: مقدّمة في أصول النقد.** (القاهرة: دار الياس العصرية).
- الفَيْفي، عبد الله. (١٤٢١هـ=٢٠٠٠م). "الإشارة- البنية- الأثر، قراءة في "دلائل الإعجاز" في ضوء النقد الحديث". **جذور "التراث"**، (النادي الأدبي الثقافي بجُدَّة)، ع٤ م٢، ص ص ٧-٣٢.

(٢٠٠١). **مفاتيح القصيدة الجاهلية: نحو رؤية نقدية جديدة عبر المكتشفات الحديثة في الآثار والميثولوجيا.** (جدة: النادي الأدبي الثقافي).

"مناهجنا المدرسية: تكريس العقلية التقليدية ورثاثة الذوق الأدبي". **المجلة الثقافية، جريدة الجزيرة- السعودية**، الأعداد، ١٢٧، الاثنين ١٤ رمضان ١٤٢٦هـ= ١٧ أكتوبر ٢٠٠٥م؛ العدد ١٢٨، الاثنين ٢١ رمضان ١٤٢٦هـ= ٢٤ أكتوبر ٢٠٠٥؛ العدد ١٢٩، الاثنين ١٢ شوال ١٤٢٦هـ= ١٤ نوفمبر ٢٠٠٥م.

- ابن قتيبة. (١٩٦٣). **أدب الكاتب.** تح. محمد محيي الدين عبد الحميد (القاهرة: مطبعة السعادة).
- لانسون وماييه. (١٩٤٦). **منهج البحث في الأدب واللغة.** تر. محمد مندور (بيروت: دار العلم للملايين).
- محمود، زكي نجيب. (١٩٨٨). **قشور ولباب.** (القاهرة- بيروت: دار الشروق).
- مندور، محمد. (د.ت.). **في الأدب والنقد.** (القاهرة: دار نهضة مصر).

(١٩٧٣). **في الميزان الجديد.** (القاهرة: دار نهضة مصر).

(١٩٤٨). **النقد المنهجي عند العرب.** (القاهرة: مكتبة نهضة مصر).

- هايمن، ستانلي. (د.ت.). **النقد الأدبي ومدارسه الحديثة.** تر. إحسان عبّاس ومحمد يوسف نجم (بيروت: دار الثقافة).
- وهبة، مجدي. (١٩٧٤). **معجم مصطلحات الأدب.** (بيروت: مكتبة لبنان).
- ويليك، رينيه؛ أوستين وارين. (١٩٨٧). **نظرية الأدب.** تر. محيي الدين صبحي، مر. حسام

الدين الخطيب (بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر).

تحولات "فاعلن" في شعر التفعيلة:ديوان شجر الليل لصلاح عبد الصبور "نموذج تطبيقي"

د. راشد علي عيسى *

تاريخ تسليم البحث : ٢٠٠٥/٨/١٧ تاريخ قبوله :٢٠٠٦/٣/١٤

ملخّص

تناول هذا البحث تحولات البنية الإيقاعية في تفعيلة (فاعلن) في شعر التفعيلة من خلال ديوان شجر الليل لصلاح عبد الصبور . وقد بلغ عدد التحولات عشراً ، بعضها وارد في الشعر العمودي وبعضها الآخر جديد منسجم مع طبيعة التطور في موسيقى الشعر .

وانتهى البحث إلى أن تفعيلة (فاعلن) تمتاز بأوسع فاعلية إيقاعية بين تفاعيل الشعر العربي بسبب مرونتها ، وتقبلها للتجزئة والإضافة والتدوير والاشتراك مع تفعيلة أخرى في القصيدة الواحدة ، فكان أثرها كبيراً ومهماً في التشكيل الموسيقي في الشعر الحديث.

Abstract

This paper deals with variations of rhythmic structure into “Fa’elon” foot in the modern verse, with application of “Shajer Allail” by Salah Abid_Alsapor .These variations have reached to Ten, some of it has been used and known in traditional poetry, while the other is new and cooperate with development nature of verse music. The paper concludes that “Fa’elon” foot has an exceptional and wide rhythmic activity among all foots, because of its flexibility, to be divided, addition, internal rhythm and its contribution to another foot in the poem itself. So its activity has turned to a wide and important for rhythmic formation in modern Arabic verse.

* قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة .

المدخل

لعل أبرز تطور موسيقي طرأ على الشعر الحديث استخدام التفعيلة في بناء السطر الشعري بحرية تتيح للشاعر تكرارها حسب طبيعة التشكيل الإيقاعي في القصيدة ، في حين ظلت قرونا طويلة تستخدم بشكل منظم محدود في البيت الشعري وفق وزن البحر الذي تقوم عليه القصيدة العمودية . فاستخدم الشعراء المعاصرون تفعيلة رئيسة واحدة في القصيدة على الأغلب وتفعيلتين في النادر . ولم يخرج استخدام التفعيلة عن صورتيها الكاملة والزاحفة المعروفتين في الشعر العمودي عدا تفعيلة (فاعلن) التي بدت متميزة بفاعلية إيقاعية متنامية بحيث تمكن بعض الشعراء من توليد صور إيقاعية أخرى من بنيتها المرنة ؛ الأمر الذي مهّد الطريق لجيل آخر من الشعراء لاستخدام تحولات (فاعلن) بحرية فنية واسعة خدمت طبيعة التطور في موسيقى الشعر العربي وأكدت قابلية هذه التفعيلة لمنح الشاعر طاقة فنية إضافية في تشكيل البنى الإيقاعية الجديدة في شعر التفعيلة .

ولم أجد فيما اطلعت عليه من دراسات وبحوث في موسيقى الشعر العربي قديمها وجديدها من حاول استقراء التحولات الإيقاعية في فاعلن في الشعر الحديث ، وربط هذه التحولات بصورها القديمة سيّما أن مجموع التحولات قارب عشر تفاعيل ، وهو عدد فائق لم تصل إليه تحولات تفعيلة أخرى في الشعر العربي حسبما يتوقع الباحث ، ولا ريب أن هذا العدد المميز من صور فاعلن يجيب عن سؤال طال طرحه وهو : لماذا تبدو "فاعلن" أكثر التفاعيل حضوراً في الشعر الحديث ؟ حتى إن المتأمل في المجاميع الشعرية خلال ثلاثين عاماً خلت ليجد من بينها مجموعات قامت جميع قصائدها على فاعلن الأصلية وتحولاتها أو استخدمت فاعلن وتحولاتها[1] في أغلب قصائد المجموعة ، علماً بأن تفاعيل من مثل فعولن وفاعلاتن ومستفعلن ومفاعلتن سجلت حضوراً غنياً في شعر التفعيلة إلا أنه حضور أقل من حضور فاعلن التي تأتي رئيسة منفردة ، وتأتي مشاركة ، وتأتي مجزأة قابلة للتدوير بيسر لا تعادلها فيه تفعيلة أخرى .

وقد اخترت مجموعة (شجر الليل) للشاعر المصري صلاح عبد الصبور لتكون نموذجاً تطبيقياً أساسياً لإجلاء تحولات فاعلن في شعر التفعيلة ، ذلك لأن (فاعلن) في صورها الأصلية أو الزاحفة أكثر التفاعيل حضوراً في هذه المجموعة ، إذ استخدمها الشاعر في أغلب تحولاتها ، كما أن بعض استخداماتها أثار ردود فعل لدى بعض الدارسين الذين استغربوا وربّما خطّأوا بعض تلك الاستخدامات . يزاد على ذلك أن صلاح عبد الصبور أحد الشعراء العرب البارزين الذين تحملوا كثيراً من أعباء التجاوز في مجال الشعر الحديث ، لما عرف عنه من مبادرات تجريبية جريئة ومجتهدة في تطويع موسيقى الشعر العربي لصالح الأنماط

(١) انظر ديوان علي العامري ، **كسوف أبيض**، المؤسسة العربية للدراسات والنشر،بيروت عمان ١٩٩٧م.

الجديدة من شعر التفعيلة ولا سيّما ذات الطبيعة الدرامية التي تبرز فيها عناصر الحوار والصراع النفسي والسرد شبه القصصي والمسرحي .

صورة "فاعلن" في الشعر العمودي

لا يكاد يختلف اثنان على أن الخليل بن أحمد الفراهيدي (١٧٠هـ) كان أول من انتبه ذوقياً إلى الصورة الموسيقية في الحرف والكلمة والمقطع ، فراح يستبين صحة ذوقه باستخدام النقر بالأصابع ليستظهر الملامح النغمية الجامعة بين أوزان الشعر العربي[١]. الأمر الذي أكد بدءاً العلاقة النفسية الفطرية بين الإنسان وموسيقى اللغة ، واكتشف تالياً العالقة الفنية العضوية بين الشعر والموسيقى ، سيّما أن " نشأة الشعر العربي كانت مصاحبة للنغم ... وحين نستنطق التاريخ الأدبي نجد أن الصلة وثيقة بين الحداء والشعر في تطور تراكيبه وتوفيق أوزانه وتقسيم أعاريضه "[٢].

وقد درس المستشرقون العروض بمقارنته بالأعاريض الأوروبية و الإغريقية وبقوانين الموسيقى النظرية فبينما استطاع إيوالد أن يبدأ من الواقع المعترف به لكمّ المقاطع لم يستطع أن يثبت نتائجه المتعلقة بالعامل الإيقاعي الثاني وهو النبر ، إلا بتخمينات وصل إليها عن طريق مقارنة بنية بيت الشعر العربي ببنية البحور الإغريقية [٣] ، ثم قدم ستانسيلاس جوجيار تفسيراً جديداً كليةً لطبيعة العروض العربي ، فقد قرر تبني نظام الموازين الموسيقية وازناً زمن كل مقطع بالضبط مثبتاً إياه بترقيم موسيقى عوض الاكتفاء بتمييز مقاطع طويلة وأخرى قصيرة بنسبة ٢-١ ، وقد قبل التقسيم إلى تفاعيل وبحور كما وجده في صيغه العربية ، ومن موازينه الموسيقية استخلص النتيجة الآتية وهي أن زمناً قوياً وآخر ضعيفاً ، يجب أن يتناوبا دائماً[٤]، وهي نتيجة تؤكد طبيعة الصوت البشري القائمة على متحرك وساكن وما بينهما من تكرار أو صمت ، وعلى هذا المبدأ قامت الصلة المتينة بين الزمن الصوتي للتفعيلة وزمنها الموسيقي المتحول بالتكرارأو المد أو الإطالة ترنيماً وتطريبا، ولعل التنامي الموسيقي الذي يحدث في الوحدة الصوتية للتفعيلة أشبه بالتشكيل الفني للصورة Image بواسطة الحاسوب[٥]ولكنه يبقى في الشعر تحوّلاً إيقاعياً خادماً لنظام الوزن الشعري في طبيعته الأولى وليس هدفاً للموسيقى النظرية

جعل الفراهيدي الأجزاء التي يوزن بها الشعر ثمانية منها اثنان خماسيان وهما فعولن وفاعلن وستة سباعية

(١) إبراهيم أنيس ، **موسيقى الشعر** ، دار القلم ، بيروت ، ١٩٧٢م ،ص٥٩-٦٠ .

(٢) صابر عبد الدايم ، **موسيقى الشعر العربي بين الثبات والتطور** ، ط٣ ، مكتبة الخانجي ، القاهرة ، ١٩٩٣ ، ص١٧ .

(٣) محمد العلمي ، **العروض والقافية** ، دار الثقافة ، الدار البيضاء ، ط١ ، ١٩٨٣م ، ص٨ .

(٤) المرجع نفسه ، ص٩ .

(٥) مثل برنامج (Adop Photo Shop) .

وهي مفاعيلن وفاعلاتن ومستفعلن ومفاعلتن ومتفاعلن ومفعولاتُ[١] و لم يتحدث عن فاعلن على أنها تفعيلة أصلية لبحر ما، مع أنه كتب قصيدتين إحداهما تتكرر فيها فاعلن المقطوعة أربع مرات في الشطر[٢].

وهذا البحر الذي قامت عليه القصيدتان هو الذي سمّي بعد الخليل ببحر المتدارك الذي لم يزعم الأخفش نفسه أنه تداركه على الخليل وإنما أورده في أحد مؤلفاته ، غير أن اللاحقين من الدارسين هم الذين قالوا بأن الأخفش استدرك البحر السادس عشر الذي سمّي بحر المتدارك كابن خلّكان[٣]والدماميني[٤]والدمنهوري [٥]والعقاد[٦].

ومن التسميات اللاحقة لبحر المتدارك: المحدَث والمخترَع والخبب والمتسق والشقيق (لأنه أخو المتقارب) والغريب وركض الخيل وقطر الميزاب وضرب الناقوس [٧]، ومن الملاحظ أن التسميات الثلاث الأخيرة ، انما هي صور نفسية للنغمات المتتالية من إيقاعات ركض الخيل "الخبب" والأصوات المنتظمة في قطرات الماء المتساقطة من الميزاب ، والصوت المتّسق في نغمات ضرب الناقوس ، وأحسب أن هذه التسميات صور نفسية صوتية لطبيعة تكرار التفعيلة ، إذ تتساوى المدد الزمنية في أثناء توقيعها فتحدث نظاماً إيقاعياً واحداً.

ومن المعلوم أن فاعلن تفعيلة مشاركة في عدد من البحور الأخرى كالبسيط والمديد والرمل والسريع وفي ما استجد بعد ذلك من مسميات تتعلق بموسيقى الشعر كالموشح والدوبيت[٨].

ولما كانت فاعلن تتألف من سبب خفيف (فا) ووتد (عِلُن) أي من النواتين الأساسيتين اللتين تقوم عليهما كل تفعيلة من التفاعيل الأخرى ، فإن هذه الخاصيّة الاستثنائية أكسبتها حيوية قوية في تشكيل بنى إيقاعية مختلفة ، رفدت موسيقى الشعر العربي قديمه وحديثه سواء في استخدامها تفعيلة أساسية في بحر المتدارك أو في مشاركتها في أوزان البحور الأخرى ، فجاءت صورها في الشعر العمودي كما يأتي :

- كاملة سالمة مستقلة ومتكررة أربع مرات :

---

(١) عهدي السيسي ، العروض المصفى ، جامعة طنطا ، القاهرة ، ٢٠٠٣م ، ص٨٨ .

(٢) ابن رشيق ، العمدة في محاسن الشعر ونقده ، تحقيق محي الدين عبد الحميد ، ط٣ ، مطبعة السعادة ، القاهرة ، ١٩٩٣م ، ص١٣٥.

(٣) انظر إنباه الرواة على أنباه النحاة ، جمال الدين القفطي ، تحقيق محمد أبو الفضل ، ج١، دار الكتاب العربي ، القاهرة ، ١٩٨٦م ، ص ٣٤١-٣٤٢ .

(٤) ابن خلّكان ، وفيات الأعيان ، ج١، تحقيق إحسان عباس ، دار صادر ، بيروت ١٩٦٩، ص١٢٣ .

(٥) الدماميني ، بدر الدين أبو عبد الله محمد بن بكر ، العيون الغامزة على الخبايا الرامزة، تحقيق الحساني حسن عبد الله ، مطبعة المدني ، القاهرة ، ١٩٧٣م ، ص٢٢ .

(٦) محمد الدمنهوري ، الإرشاد الشافي على متن الكافي في علمي العروض والقوافي ، مكتبة البابي الحلبي ، القاهرة ، ١٣٤٤هـ ، ص٦٧.

(٧) عباس العقاد ، اللغة الشاعرة ، مكتبة غريب ، القاهرة ، بلا تاريخ ، ص٣٥ .

(٨) الخطيب التبريزي ، الوافي في العروض والقوافي ، تحقيق فخر الدين قباوة ، ط٤ ، دار الفكر ، دمشق ، ١٩٨٦م ، ص١٧٨ .

جاءنا عامرٌ سالماً صالحـــاً   بعدما كان ما كان من عامرِ[١]

فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن   فاعلن فاعلن فاعلن فاعلـــن

وهذا النمط نادر جداً في الشعر العربي ، كما تجيء كاملة سالمة في بعض البحور كالبسيط فتكون تفعيلـــة ثانية مثل :

قد أطلبُ الحاجَةَ القصوى فأدركُها   ولســـتُ للجارة الدنيا بزَوّارِ[٢]

مستفعلن (فاعلن) مستفعلن فعِلن   **مُتَفْعِلنْ (فاعلن) مستفعلن فَعلن**

- مخبونة (فَعِلن) مستقلة متكررة أربع مرات :

أبَكَيْتَ على طللٍ طرباً   فَشَجاكَ وأحزنَكَ الطَّلَلُ[٣]

فعِلن فعِلن فعِلن فعِلن   **فعِلن فعِلن فعِلن فعِلـــن**

وتجيء تفعيلة ثانية مخبونة كذلك في بعض البحور كقول المتنبي :

ما كُلُّ ما يتمنى المرءُ يدركُــــــهُ   تجري الرياحُ بما لا تشتهي السفُنُ[٤]

مستفعلن (فعِلن) مستفعلن (فعِلن)   **مستفعلن (فعِلن) مستفعلن (فعِلن)**

- مقطوعة أساسية (فَعْلن) متكررة أربع مرات :

مالي مالٌ إلا الدرهَــــمْ   أو بِرْذَوْني ذاك الأَدْهَمْ

فَعْلن فَعْلن فَعْلن فَعْلن   **فَعْلن فَعْلن فَعْلن فَعْلن**

وتجيء على الأغلب تفعيلة ثانية في بعض البحور مثل :

يا نازحاً وضميرُ القلـــبِ مثـــواهُ   أَنْسَتْكَ دنياك عبداً أنتَ مـــولاهُ[٥]

مستفعلن فعِلن مستفعلن (فعْلن)   **مستفعلن فاعلن مستفعلن (فعْلن)**

---

(١) الدوبيت لفظ فارسي معناه البيتان ، وهو قالب شعري من وضع المتأخرين من شعراء المشرق ، يعرف بالرباعي ، لأنه مؤلف من أربعـــة مصاريع يراعى في الأول والثاني والرابع منها على الأقل قافية واحدة (صلة ديوان الدوبيت) جمع وتحقيق ودراسة عهدي السيسي ، جامعة طنطا ، ٢٠٠٣م ، ص٤٧، أما وزن الدوبيت فهو فعْلن متفاعلن فعولن فعلن : انظر المرجع السابق ص٤٩ .

(٢) التبريزي ، الوافي في العروض والقوافي ، مرجع سابق ، ص١٧٧ .

(٣) مهدي محمد ناصر الدين ، شرح ديوان جرير ، دار الكتب العلمية ، ط٢ ، بيروت ، ١٩٩٢م ، ص٢٣٠ .

(٤) البيت للخليل بن أحمد ، انظر التبريزي ، الوافي في العروض والقوافي ، مرجع سابق ص١٧٦-١٧٧

(٥) أبو الطيب للمتنبي ، ديوان المتنبي ، دار صادر ، بيروت ، بلا تاريخ ، ص ٤٧٢ .

وقد اطّرد استخدام فاعلن في صورتيها الخبن (فعِلن) والقطع (فعْلن) في بحر المتدارك على غـــرار قـــصيدة القيرواني التي مطلعها

يا ليل الصبّ متى غدُهُ	أقيامُ الساعة موعدُهُ [(١)]
فعْلن فعْلن فعِلن فعِلن	**فعِلن فعْلن فعِلُن فعِلُن**

- مذيّلة أي زيادة ساكن على آخر الوتد المجموع (عِلُن) لتصبح (فاعِلانْ) ، وقد عرف هذا الساكن الزائد في الكتابة الموسيقية الحديثة بعلامة الصمت ،ومن هذا التذييل:

هذه دارُهُـــمْ أَقْفَـــرتْ	أمْ زبورٌ مَحَتْها الدهـــورْ [(٢)]
فاعِلن فاعلن فاعلـــن	**فاعلن فاعلـــــن (فاعِلانْ)**

- مُرَفّلة أي بزيادة سبب خفيف في آخر الوتد لتصبح (فاعلاتن) أو (فعِلاتن) فتكون مرفّلة مخبونـــة في آنٍ معاً كقول الشاعر[(٣)] :

دارُ سُعْدى بشحْرِ عُمانِ	قد كساها البلى الملَوانِ
فاعِلن فاعِلن (فعِلاتـــن)	**فاعلن فاعلن (فعِلاتن)**

وقد بقيت هذه التشكيلات (الزحافات) القطع والخبن والترفيل والتذييل سائدة في بنية (فاعلن) في الشعر العمودي إلى أن أحدث شعر التفعيلة نقلة نوعية واسعة في التشكيل الموسيقي للشعر العربي الحديث ، حين مُنح الشعراء حرية أوفر في تطويع موسيقى الشعر بنظامه الموروث ، فاستثمروا قابلية (فاعلن) للمزيد من التحولات الإيقاعية في بنيتها ، وواصلوا استخدام صورها القديمة السائدة وزادوا عليها صوراً أخـــرى أكّدت فاعليتها الإيقاعية في البناء الفني لقصيدة التفعيلة ، ويَسَّرت على الشاعر تدفقه الانفعالي في رســـم الرؤيا وخدمة المعنى وإبداع الصورة .

- تحولات فاعلن في شعر التفعيلة :

أحدث شعر التفعيلة تحوّلاً واسعاً في بنية القصيدة العربية ، إذ تحطمت الوحدة الموسيقية للبيـــت ، وحلّ محلها وحدة التفعيلة التي يقوم عليها البناء الموسيقي الكلي للقصيدة ، فأصبحت التفعيلـــة حـــرّة في

(١) ديوان ابن زيدون ، شرح يوسف فرحات ، دار الكتاب العربي ، ط١ ، بيروت ١٩٩١م ، ص ٣٢٠ .

(٢) القيرواني ، جمع الجواهر في الملح والنوادر ، تحقيق علي محمد البجاوي ، دار الجيل بيروت ، ط٢ ١٩٥٤م ، ص٢٨ .

(٣) عزة جدوع ، موسيقا الشعر العربي بين القديم والجديد ، ط٢ ، مكتبة ابن سينا، القاهرة ، ٢٠٠٢م ، ص ٢٣٠-٢٣١ .

تكرارها في السطر الواحد المتفاوت في الطول مع سابقه ولاحقه ، ومتنوعة أحياناً في تجاورها مع تفعيلة ثانية ، وقد تأتّى عن هذه الحرية الجديدة أن الشاعر بدأ " يتحرك نفسياً وموسيقياً وفق مدى الحرية التي تموج بها نفسه ... والجديد في هذه الحالة هو أن الكلام بالإضافة إلى عنصر التنسيق الصوتي المجرد الصرف الذي تكفله التفعيلة العروضية ، قد حاز خاصيّة موسيقية جوهرية هي ذلك الإيقاع الناشئ عن تساوق الحركات والسكنات مع الحالة الشعورية لدى الشاعر "(١).

لقد أثّر التشكيل الإيقاعي الجديد لقصيدة التفعيلة في التشكيل الفني العام لها ، وحرّر الدفقة الشعورية من كوابح القوالب الموسيقية الصارمة ، وامتلك الشاعر حرية أوفر في تطويع النغم التفعيلي الذي أدّى إلى اشتقاق صور أخرى لبعض التفاعيل ، واستُخدمت تفعيلتان أو أكثر في القصيدة الواحدة وتداخل بعض التفاعيل ببعض ، وبنيت بعض القصائد على تفعيلة رئيسة ندر استخدامها منفردة رئيسية في الشعر العمودي وهي تفعيلة (فاعلن) على نحو ما سنرى .

ومن اللافت للنظر أن تحظى تفعيلة (فاعلن) بالنصيب الأكبر من فاعلية التطوير من فاعلية التطوير الموسيقي في بنية القصيدة الجديدة ،وهو تطور جرى الاتفاق التلقائي على الكثير من إضافاته ، واختلف على القليل منها ، وفيما يأتي عرض لتحولات فاعلن في ديوان (شجر الليل) لصلاح عبد الصبور .

يقول صلاح عبد الصبور في قصيدة " توافقات " :

يعتريني المزاجُ الرماديُّ حين تصيرُ{الســـ}
فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن فعِلن فا
سماءُ رماديـــةً حين تذبــلُ
عِلُن فعِلن فاعلن فاعلن فـــعِ
شمسُ الأصيل وتهوي على خنجر(الشـــ)
لن فاعلن فعلن فاعلن فاعلن
الشَجَـــرِ النُّقَطُ الشَّفَقيةُ تنرفُ
فعِلن فعِلن فعِلن فعِلن فـــعِ
منها تموتُ بلا ضجة ويُواري
لن فاعلن فعِلن فاعلن فعِلن فا
أضالعَها العاريات الترابُ الرميمْ (٢).
عِلُن فعِلن فاعلن فاعِلُن فاعلانْ

(١) نهاية الراغب في شرح ديوان ابن الحاجب ، تحقيق شعبان صلاح ، دار الثقافة العربية ، بيروت ، ١٩٨٨م ص٣٣٦ .
(٢) عز الدين إسماعيل ، الشعر العربي المعاصر ، ط٣ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٧٨م ،ص٦٦ .

أولاً : يستند المقطع السابق إلى "فاعلن" الكاملة الصحيحة ؛ لتكون تفعيلة أساسية في القصيدة تساندها صورتها المألوفة (فعِلن) المخبونة ، علماً بأن استخدام فاعلن الكاملة في بحرالمتدارك شحيح جداً في الشعر العمودي، ولا يكاد يظفر الباحث إلا ببيتين تكرر التمثيل بهما في أغلب المؤلفات التي تناولت موسيقى الشعر العربي كالبيت المذكور في الهامش الخامس عشر من متن هذا البحث، "إذ حكم كثير بشذوذ هذا البحر سالماً وأن المطّرد استعماله مخبوناً "[١] ولكن شعر التفعيلة أعاد لفاعلن حضورها لتكون وحدة نغمية يقوم عليها المعمار الموسيقي في القصيدة متآزرة مع صورتها المخبونة (فعِلن) .

ويعلّق علي خضير على قصيدة توافقات بقوله: إن " عبد الصبور قد جدّد في استخدام الوزن في هذه القصيدة حيث يمزج المتدارك بتفعيلاته الصحيحة والمخبونة ... وفي هذا المجال يبدو أن صلاح عبد الصبور لم يسبقه أحد إلى استعمال المتدارك على هذه الصيغة ، وهذا استعمال جديد من حيث تفعيلته وموسيقاه[٢].

ربما يكون عبد الصبور حقاً قد سبق غيره إلى هذا الاستخدام، لكن القضية ليست في الأسبقية قدر ما هي في إعادة تطويع فاعلن لاستخدامها كاملة صحيحة في شعر التفعيلة ثم شيوعها في شعر أغلب الشعراء البارزين كمحمود درويش[٣]:

لم أكنْ بعدُ أعرفُ عادات أمي ولا أَهْلَها
فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن
عندما جاءت الشاحناتُ من البحرِ لكنني
فاعلن فاعلن فاعلن فعِلن فاعلن فاعلنَ

ثانياً : تدوير فاعلن

التدوير في الشعر العربي العمودي هو تجزئة الكلمة الأخيرة في الشطر الأول من البيت بحيث تكتمل في بداية الشطر الثاني من مثل قول الحمداني[٤]:

نَبْـــــــوَةُ الإدلال ليـــــــــستْ	عنــــــــدنا ذنبـــــــــاً يُعّــــــدُّ
فـــــــــاعلاتن فـــــــــاعلاتن	**فـــــــــاعلاتن فـــــــــاعلاتن**
قـــــلْ لمـــــن لـــــيسَ لَـــه عَهْـــــ	دٌ ، لنـــــــا عَهْــــــدٌ وعقْــــــدُ
فـــــــــاعلاتن فَعِلاتــــــــــن	**فـــــــــاعلاتن فـــــــــاعلاتن**

(١) صلاح عبد الصبور ، ديوان صلاح عبد الصبور ، شجر الليل ، ج٣ ، دار العودة ، بيروت ، ١٩٧٧م ، ص٥٠٧ .
(٢) الدمنهوري ، الحاشية الكبرى على متن الكافي ، ط١ ، مكتبة محمود توفيق ، القاهرة ، ١٩٣٤م ص٦٧ .
(٣) علي خضير ، الجديد في علم العروض ، عالم الكتب ومكتبة النهضة ، ط٢ ، ١٩٨٦م ، ص٥٣.
(٤) محمود درويش ، لماذا تركت الحصان وحيداً ، دار الريس ، لندن ، ١٩٩٥م ، ص٢٤ .

فوقع التدوير في كلمة (عهْد) وأحسب أن التدوير من ظواهر التسامح الذي تقتضيه طبيعة البنيـــة الصوتية في اللغة الشعرية ما دام الزمن الصوتي متطابقاً مع الزمن الموسيقي لميزان البحر الشعري ، وقد ورد التدوير بشكل موفور في قصيدة " توافقات " المذكورة ، ونجده في آخر كل سطر شعري تقريباً ، إذ ينتهي السطر إمّا بسبب خفيف (فا) على نحو ما جاء في آخر السطر الأول إذ (فا) تمثل الراء الأخيرة من كلمـــة تصير مجتمعة مع السين في كلمة السماء في السطر الثاني (رس) ليبدأ السطر الثاني الذي يليه بتتمة التفعيلـــة وهي (علن) (سما) ، وإما أن ينتهي السطر بمتحركين (فعِ) (بُلُ) ليبدأ السطر الذي يليه بـــ (لن) (شمْ) على نحو ما ورد في السطر الثاني والثالث من المقطع ... وهكذا يستمر التدوير إلى نهاية الدفقة التي تمثل مجموعة من الجمل الشعرية المتلاحقة المنتهية بقافية موحّدة على الأغلب .

وبمحاولة استبصار سبب لجوء الشاعر إلى التدوير، نجد أن مشهد غروب الشمس بما يشي به مـــن كآبة وصمت وإحساس بالرحيل وقرب الظلام ونهاية النهار، وغير ذلك من أحاسيس ربما توقع التشاؤم في بعض النفوس ، عكَسَ صورة نفسية كئيبة على وجدان الشاعر، مما جعله يعيش لحظات تأملية يـــسترسل فيها في وصف مشاعره المكتئبة جراء مشهد الغروب ، ويتدفق في انثيالاته وعباراته الشعرية دون توقـــف، وبذلك تتتابع دفقة الشكوى والتذمر في سياق انسيابي هامس غير مقطوع بالقافية أو وقفة نهايـــة الـــسطر الشعري ، الأمر الذي يصبح فيه التدوير مسوّغاً وخادماً للحالة الشعورية،كما نجد التـــدوير واضـــحاً في المقطع السابق لمحمود درويش في السطر الثالث الذي انتهى ب (دي) (فا) وأكمل في السطر الرابـــع (دي كما) .

وقد كثر التدوير في القصائد الحكائية التي تحمل خيطاً درامياً قصصياً أو بوحاً ذاتياً ، إذ يكـــسبها التدوير انسيابية تتلاءم وطبيعة السرد التي تحتاج إلى سمة التتابع دون توقف يطفئ حرارة الشحنة الانفعالية .

ومع أن ظاهرة التدوير جائزة وشائعة ، إلا أن نازك الملائكة لم تجزها في قصيدة التفعيلة قائلـــة " ينبغي لنا أن نقرر أن التدوير يمتنع امتناعاً تاماً في الشعر الحر ، فلا يسوغ للشاعر على الإطلاق أن يـــورد شطراً مدوّراً ، وهذا يحسم الموضوع ... فالشعر الحر يبيح للشاعر أن يطيل الشطر وفق حاجته ، وبـــذلك يتخطى الشطر القديم الذي كان يقيد الشاعر[(١)] [(٢٩)].

على أن هذا الرأي الصارم لم يحل دون استخدام التدوير في شعر التفعيلة ، ذلك أن التدوير ينسجم مع التوسع في البنى الإيقاعية وتراكيبها ، فالتشكيل الفني في الشعر الحديث يتطلب ذلك، ومـــا دام مجـــازاً وغير مقلق للإيقاع ، فمن الطبيعي استخدامه وفق حاجة السطر الشعري له ، وقد بقيت هـــذه الظـــاهرة

(١) ديوان أبي فراس الحمداني، شرح وتقديم عباس عبد الستار ، دار الكتب العلمية، بيروت ط٣ ، ١٩٩٣، ص٦٢ .

شائعة بمفهومها الجديد الذي يعني امتداد البيت دون وقفات موسيقية ، بحيث يمكن أن يمتد البيت الواحد ليستغرق البنية الموسيقية فتصبح كلها بيتاً واحداً أو عدداً من الأبيات المفرطة الطول(١).

ولا ريب أن التدوير يتطلب حذراً خاصاً من الشاعر ؛ خشية إحداث الملل في نفس المتلقي ، إذ لا يستطيع جميع المتلقين متابعة الجمل الطويلة دون انقطاع أوتشتيت ذهني .

ولعل ما تتمتع به فاعلن وصور زحافها المتعددة من مرونة إيقاعية تمنح الشاعر فرصة أكبر لتفصيل الرؤيا أو تصوير المشهد ، سببُ ميل الشعراء إلى الإكثار من اعتماد فاعلن أو زحافاتها ، إذ التدوير يكون ميسوراً ومطواعاً لاستكمال الانفعال الفني ، ومن السهل أن تنقسم فاعلن إلى فا و علن وفَ عِلن ، وفعِ ولن ، كلّ مقطع في سطر . وتدوير فاعلن الكاملة السالمة أيسر وأكثر شيوعاً من تدوير فعْلن المقطوعة وفعِلن المخبونة حينما تبنى القصيدة عليهما في غياب فاعلن السالمة ؛ ذلك لأن بالإمكان ضّم الجزء الأول من كل تفعيلة إلى أقرب تفعيلة سبقتها ، ولهذا السبب تكاثرت تحولات من مثل فعِلان ، فعْلاتن ، فعْلان ، فعِلاتن .

وينبغي ملاحظة أن التدوير في الشعر العمودي يكون في تجزئة الكلمة ، وفي شعر التفعيلة يكون في تجزئة التفعيلة فتبقى الكلمة سالمة كاملة كأن لا تدوير فيها ظاهرياً ، ولكن عند تقطيع السطر الشعري تتجزأ التفعيلة لحاجة الدراسة حسب ، مع أن تدوير الكلمة شاع في بدايات شعر التفعيلة لكنه سرعان ما اختفى لعدم تقبله ، إذ تبدو الكلمة مجزأة في سطرين .

ثالثاً : استخدم عبد الصبور في المقطع السابق من توافقات صورة (فاعِلان) في آخر القصيدة ، فوقع مدّ في آخر التفعيلة الأصلية فاعلن أي زيادة ساكن على ما آخره وتد مجموع ، ومثل هذه الصورة معروفة في الشعر العمودي ، لكنني أشير إليها لأن عبد الصبور تجاوزها فطوّعها إلى (فعْلان) و(فعِلان) على نحو ما سنرى في موضع يأتي .

رابعاً : يقول صلاح عبد الصبور في قصيدته " في ذكرى الدرويش عبادة "(٢):

وكثيراً ما كان يـولّى مـذعوراً في الطرقـاتْ
فعِلنَ فعْلن فاعِلُ فعْلَن فعْلـن فعِـلانْ
كـالحيوانِ الهـارب مـن سـهمْ
فاعِـلُ فعْلـن فاعـلُ فعْلـنْ

(١) نازك الملائكة ، قضايا الشعر المعاصر ، ط٤ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٧٤م ، ص ١١٢-١١٥ .

(٢) عن بناء القصيدة العربية الحديثة ، علي عشري زايد ، ط٣ ، مكتبة النصر ، القاهرة ١٩٩٣م ، ص٢٠٥ .

أو يتمايـــلُ مَزْهُـــوّا في أعتـــاب المقهـــى

فاعِلُ فاعِـلُ فعْلـن فعْلـن فعْلـن فعْـلان

كالفرسِ المطْهَمْ

فاعِلُ فعْلانْ

أَوْ يُقعي مهْموماً في إعياءٍ متجمّدْ

فعْلن فعْلن فعْلن فعْلن فعِلاتن

وَيُحَدِّقُ في الأُفُقِ المرْبَدّ

فعِلن فعِلن فعِلن فعْلَنْ

حتى يلمع في مُقْلَته الدمْ

فعْلن فاعِلُ فَعْلن فعِلاتن

وكثيراً ما كانت تَتَهشّمُ في فَمِهِ الكَلماتْ

فعِلن فَعْلن فعْلن فعِلن فعِلن فعِلانْ

إذْ يتكلَّـمْ

فاعِلُ فعْلن

استخدم عبد الصبور في المقطع السابق "فاعِلُ" وهي صورة غير مألوفة في الشعر العمودي إلى ما قبل أحمد شوقي ، وربما كانت نازك الملائكة أول من أشار إلى جواز استخدامها في شعر التفعيلة ، وذلك في معرض تعليقها على هذا الاستخدام في قصيدتها " لعنة الزمن " :

كانَ المغربُ لونَ ذبيحٍ

فعْلن فاعِلُ فاعِلُ فعْلن

والأُفْقُ كآبةَ مجروحٍ

فعْلن فعِلن فعِلن فعْلن

قالت نازك : جرت أشطر كثيرة في القصيدة على هذا النسق خلافاً للقاعدة العروضية في الخبب ، وأنا أقر بأنني وقعت في هذا الخروج من غير تعمد ... إن " فاعِلُ " قد تسربت إلى تفعيلاتي الخببية وأنا غافلة ، وحين انتهيت من القصيدة كان نغمها يبدو لي من الصحة والانثيال بحيث لم أنتبه إلى ما فيه من خروج عن تفعيلة الخبب ... إن أذني على ما مرّ بها من تمرين تقبل هذا الخروج ولا ترى فيه شذوذاً ،

فليس هو خطأ وقعت فيه وإنما هو تطوير سرتُ إليه وأنا غافلة ، ومعنى ذلك أن " فاعلُ " لا تمتنع في بحر الخبب لأن الأذن العربية تقبلها فيه[١].

ثم اجتهدتْ في تسويغ هذا الجواز فقالت : والحق إن قليلاً من التأمل في التفعيلتين فعِلن و فاعِلُ لا بُدَّ أن يقودنا إلى أنهما متساويتان من ناحية الزمن تساوياً تاماً لأن طولهما واحد ... وكلتا الوحدتين مكّونة من ضربتين قصيرتين وضربة طويلة ، ومن الناحية الموسيقية يستوي عدد الأجزاء في التفعيلتين ، فكلاهما يتألف من أربعة أجزاء[٢].

ولكن "كمال أبو ديب" في محاولته إثبات فرضيته المتعلقة بالنبر في الشعر العربي وتفنيده لآراء الملائكة الواردة في كتابها قضايا الشعر المعاصر ، قال : تحاول الملائكة أن تبرر دخول فاعِلُ في الخبب على أساس موسيقي هو التساوي الزمني بين فاعِلُ وفعِلن ، وهي في عملها هذا تهمل قاعدة جذرية في عمل الخليل – الذي تدعي المحافظة على نظامه - وهي أن الوتد الذي تحدثت عنه كثيراً لا يمكن أن يصيبه الزحاف ، وإذ تهمل هذه القاعدة تنسف عمل الخليل كله ، ثم إنها تعتبر التساوي الزمني أساساً بديهياً للشعر العربي ولا تكلف نفسها مشقة إثبات ذلك ... إن تفسير الملائكة لورود (فاعلُ) في الخبب ليس له أسس عملية تسنده، وستحاول هذه الدراسة أن تعلل ورودها وسبب تقبل الأذن العربية له على أساس إيقاعي يرتبط بالنبر في الشعر العربي[٣].

وفي رأيي أن مسألة التسويغ الزمني التي اعتمدتها الملائكة في تسويغ جواز " فاعِلُ " صحيحة ، بدليل أنها أثبتت ذلك بالكتابة الموسيقية[٤] فمعيار التساوي الزمني الموسيقي ما زال قائماً ما دامت فرضية النبر البنيوي غير معتمدة إلى وقتنا هذا ، حتى وإن كان أبو ديب نفسه تبنى هذه الفرضية ودافع عنها بقوة وشددّ على تخطئة آراء الملائكة في هذه القضية وقضايا أخرى مثيلة.

ويكاد يكون النويهي أول من أجاز لنازك خروجها على التفعيلة (فاعلن) إلى تفعيلة " فاعِلُ " وسوّغ لها هذا الخروج[٥].

ومن قبل النويهي بأكثر من عقد أكّد (ويردي) أن منشأ الموازين الشعرية والموسيقية كان واحداً أساسه الحرف الذي يقابل النقرة الزمنية البسيطة ولكن بسبب إطالة الصوت في التلحين اختلفت الموازين الموسيقية عن الشعرية[٦].

---

(١) ديوان صلاح عبد الصبور ، مرجع سابق ، ص٥٠٣ .

(٢) قضايا الشعر المعاصر ، مرجع سابق ، ص ١٢٨-١٢٩ .

(٣) المرجع نفسه ، ص١٢٩، ١٣٠.

(٤) كمال أبو ديب، في البنية الإيقاعية للشعر العربي ، ط٣ ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد ١٩٨٧ ، ص١٧٢ – ١٧٣ .

(٥) قضايا الشعر المعاصر ، مرجع سابق ، ص١٣٠ .

(٦) قضية الشعر العربي الجديد ، محمد النويهي ، معهد الدراسات العالية ، القاهرة ، ١٩٦٤ ، ٢٤٣ – ٢٤٤ .

واللافت للانتباه أن الملائكة في سياق حديثها عن استخدامها " فاعلُ " قالت : " ثم جاء العصر الحديث فإذا نحن نحدث تنويعاً جديداً لم يقع فيه أسلافنا ذلك أننا نحوّل فعِلن إلى فاعِلُ ، وليس في الشعراء فيما أعلم من يرتكب هذا سواي ، بدأت فيه منذ أول قصيدة حرة كتبتها سنة ١٩٤٧م ومضيت فيه حتى الآن(١).

لقد بدا واضحاً أن الملائكة تحاول بإيحاء ذكي إثبات ريادتها في استخدام " فاعِلُ " لكن فاتها أن ثمة من سبقها إلى ذلك بثلاثين سنة تقريباً ، فأورد فاعِلُ في قصيدة عمودية خببية قبل زمن التنوع الموسيقي في شعر التفعيلة ، ذلك هو أحمد شوقي في قصيدته التي مطلعها(٢):

النيل العذبُ هو الكوثرْ　　　والجنةُ شاطئه الأخضرْ

إذ قال مستخدماً فاعِلُ :

جارٍ وَيُرى ليس بجـــارِ　　　لأنـــاةٍ منـــه ووقـــارِ

فعْلن فعِلن فاعِلُ فعْلن　　　فعِلن فعْلن فاعِلُ فعْلن

فهل كان شوقي غافلاً في استخدامه فاعِلُ كالملائكة ؟! لا أتصور أن الإجابة مهمة ، ذلك أن ما يعنينا هو هذه التلقائية التي تستخدم بها فاعِلُ غير معهودة الاستخدام في الشعر القديم ، الأمر الذي يؤكـد جواز استخدامها باطراد شيوعها في شعر التفعيلة على نحو ما استخدمها عبد الصبور أربع مرات في المقطع السابق ، وكمثل ما استخدمتها فدوى طوقان(٣):

وَجهُ حُزَيْرانَ ارْبَدَّ

فاعِلُ فعْلن فعْلن

زخَّ المطرُ الأسْوَدْ

فعْلن فعِلن فعْلن

خامساً : ومن التحولات الجديدة لفاعلن في قصيدة عبد الصبور السابقة صورة (فعِلان) الواردة في نهايـة السطر الأول ، وهي تطور لفعِلن المخبونة ،إذ طرأ عليها المدّ فأصبحت مخبونة مُذيّلة معاً ، وبدت وحـدة

(١) فلسفة الموسيقى الشرقية ، ميخائيل ويردي ، وزارة المعارف السورية ، دمشق ، ١٩٤٨ ، ص٤٦٨ .

(٢) قضايا الشعر المعاصر ، مرجع سابق ، ص١٢٨ .

(٣) الشوقيات ، ج٣ – ٤ ، ط١ ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ١٩٨٥م ، ص١٣٤ .

نغمية غير مألوفة في الشعر العمودي ، فالمألوف استخدام (فاعِلان) ، فالذي حصل هو ما يمكن أن نصفه بزحاف الزحاف ، وقد وردت هذه الصورة في القصيدة مرتين في مستهلها و نهايتها ، فظهرت منســـجمة مع طبيعة القافية الجزئية الأولى المتحققة من "الطرقات" وكانت "الكلمات" ختاماً لها ، فكل من الكلمتين ينتهي بمدّ ساكن توجب معه تطويع فعِلن لقبول التذييل الذي هو المدّ ، " وكل مدٍّ مقبول في عروض الشعر العربي "(١).

كما تؤكد القصيدة المذكورة سمة من سمات شعر التفعيلة وهي تعدد القوافي . ولا ريب أن وحدة التفعيلة يسرت على الشاعر بناء القوافي المتعددة .

وباستخدام تحولات فاعلن بدت القصيدة ذات بنية إيقاعية متناسقة فكانت كل مـــن (فعِـــلانْ وفعْلان) قافية ، و(فعْلن) المتكررة في القافية ثلاث مرات كانت قافية ثانية ، و(فعِلاتن) المتكررة في القافية مرتين كانت ثالثة على هذا النحو :

.... **فعِلانْ**
.... **فعْلنْ**
.... **فعْلان**
.... **فَعْلان**
.... **فعِلاتنْ**
.... **فعْلن**
.... **فعِلاتنْ**
.... **فعِلانْ**
.... **فعْلنْ**

وبذلك شكلت تحولات فاعلن وحدات نغمية كونت بناء موسيقياً وحّد إيقاع البناء الفني الكلي في القصيدة .

سادساً : وفي السطرين الشعريين الثاني والثالث من القصيدة نفسها استخدم عبد الصبور (فعْلان) مـــرتين فأضاف مدّاً على آخر التفعيلة المقطوعة (فعْلن) فزاد صورة جديدة لفاعلن ، هذه الصورة التي لم يألفهـــا بعض الدارسين فاتهموا عبد الصبور في الوقوع في خطأ موسيقي ، وقد أورد علي خضير المقطع التالي من قصيد (تأملات ليلية) لصلاح عبد الصبور(٢):

---

(١) قصائد سياسية ، فدوى طوقان ، منشورات الأسوار ، عكا ، ط١ ، ١٩٨٠م ، ص٣٦ .

(٢) قضايا الشعر المعاصر ، مرجع سابق ، ص٢٣ .

الظلمـــةُ تهوي نحو الشرفةْ
في عَرَبَتــهــا السَّــوْداءْ
صَلْصَلَةُ العجلاتِ الوهْميةْ

ثم علّق عليه بقوله : حيث يبدو الخطأ في المقطع الثاني (في عربتها السوداء) وهــذه مخالفــة للقيــاس العروضي الذي نظم منه القصيدة وهي من وزن المتدارك (فعلن فعلن فعلن فعلن) حيث لا يمكن تقطيعــه على هذه الصيغة لوجود الخطأ سماعاً[١].

يبدو أن الكاتب غفل عن تقطيع الأسطر الشعرية السابقة حسب تحولات فاعلن في شــعر التفعليــة ، فتوهم أن الشاعر وقع في خطأ عروضي ، فلم ينتبه الكاتب إلى صورة (فعْلان) الجديدة التي هــي تطــوير للزحاف القديم (فاعِلان) وهو التذييل . أما تقطيع الأسطر فعلى النحو الآتي :

الظلمةُ تهــوي نحــو الــشرفةْ
فعْلن فعِلــن فعْلــن فعْلاتــن
في عربتــــــها الــــــسوداءْ
فاعِــــــلُ فعِلــــــن فعْـــــلانْ
صَلْــصَلةُ العجــلات الوهميــةْ
فاعِلُ فاعِــلُ فعْلــن فعْلاتــن

وأحسب أن تعدد الزحافات كوّن نظاماً إيقاعياً تقبله الأذن وليس فيه ما يدعو للحكم بخطأ عروضي فيه .

على أن احتواء هذا المقطع الصغير على خمسة زحافات من تحولات بنية فاعلن يمكن أن يوقع لبــساً في التقطيع ، فيتوهم القارئ بوقوع خطأ عروضي ، لكن العارف بهذه الزحافات وصورها في الشعر القــديم يقف على حقيقة التوسع في البنية الإيقاعية لصورة الزحاف نفسها فتحولت فعِلن المخبونــة إلى فعِــلان المخبونة المذيلة ، وتحولت فعْلن المقطوعة إلى فعْلانْ المقطوعة المذيّلة ، كذلك يمكن أن نعدَّ تحول كل مــن فعْلان وفعِلان صورة من (فاعلان) المألوفة في الشعر العمودي .

سابعاً : والمتأمل في المقطع السابق يجد استخداماً جديداً من تحولات بنية (فاعلن) وهو (فعْلاتن) المتحوّلــة عن (فاعلاتن) ومثل هذا التحول معروف في بنية فاعلن ويسمى الترفيل أي "زيادة سبب خفيف على مــا

(١) هذا المقطع من مجموعة شجر الليل ، ديوان صلاح عبد الصبور ، مرجع سابق ، ص٤٥٤ .

آخره وتد مجموع ، فتتحول التفعيلة من فاعلن إلى فاعلاتن(١)، فعبد الصبور ألّف من الزحـــاف فـــاعلاتن زحافاً آخر هو فعْلاتن التي جاءت مقطوعة مرفّلة .

ثامناً : تبادل فاعلن وفعولن :

فاعلن وفعولن تفعيلتان من دائرة واحدة سميت دائرة المتفق لاتفاق أجزائها ، لأن أجزاءهـــا خماســـية والخماسي يوافق الخماسي ... ومن أصل الخليل أن هذه الدائرة لم ينفك فيها من المتقارب غيره فأفرده في دائرة ،ومن أصل غيره أنه لما انفك منه المحدث وهو من موضع (لن) في فعولن لأنك تقول لن فعو ، لن فعو فيصير فاعلن فاعلن ، رتبه بعد المتقارب(٢).

وفي ضوء ذلك تتقارب التفعيلتان حدَّ أن " فَعْلن " يمكن أن تكون زحافاً لفعولن وهو ما يسمى بالثَّلْم في بحر المتقارب ، أي حذف أول الوتد المجموع ، فتتحول به فعولن بعد حذف الفاء إلى " عولن " وتنقل إلى " فعْلن " كقول البحتري(٣):

جدِّد بكـــاءً لبَيْـــنٍ جديـــدِ	ونبِّه أقاصي الدمـــوعِ الهجـــودِ
(فعْلن) فعولن فعولن فعولن	**فعولن فعولن فعولن فَعولــــــن**

ويبلغ حدّ الاتفاق بين فاعلن وفعولن إلى أننا يمكن أن نأخذ (لن) من فعولن الثامنة في بحـــر المتقـــارب ثم نضعها في أول البيت فيصبح البيت قائماً على فاعلن متكررة أربع مرات كل شطر ، أي من بحر المتـــدارك بتفعيلته الأصلية الكاملة والزاحفة فعِلن كقول ابن زيدون(٤):

لئن كنتَ في السّنِّ تربَ الهلالِ	لقد فُقْتَ في الحسْن بَدْرَ الكمالِ
فعولن فعولن فعولن فعـــولُ	**فعولن فعولن فعولن فَعو(لـــن)**

وكذلك الأمر مع بيت المتدارك القائم على فاعلن الكاملة السالمة كالبيت الوارد في الهامش التاسع :

جاءنا عامرٌ سالماً صالحـــاً	بعدما كان ما كان من عامرِ
فاعلن فاعلن فاعلن فاعلن	**فاعلن فاعلن فاعلن فاعلـــن**

(١) الجديد في علم العروض ، مرجع سابق ، ص٥٢.

(٢) موسيقى الشعر العربي بين القديم والجديد ، مرجع سابق ، ص٢٣٢ .

(٣) التبريزي ، الوافي في العروض والقوافي ، مرجع سابق ، ص١٧٦ ، ١٧٧ .

(٤) ديوان البحتري ، شرح محمد التونجي، ط١، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٩٤م ، ص٢٢١ .

فإذا نقلنا (لن) من التفعيلة الأولى ووضعناها في آخر البيت لتحول البيت إلى بحر المتقـــارب بتفعيلتـــه الأصلية الكاملة (فعولن) وينبغي الانتباه إلى أن مثل هذا التمثيل يصلح أكثر ما يصلح عندما يكون بيـــت المتقارب أو المتدارك قائماً على تفعيلته الأصلية الكاملة ، كما أن كلاً من شوقي والبارودي استخدم بحـــر المتدارك مشطوراً بدخول فعولن ، قال شوقي :

مال واحتجبْ	وادعى العجبْ
فاعلن فعـــو	**فاعِلن فعـــــو**

وقال البارودي :

املأ القـــدحْ	واعْصِ مَنْ نصحْ[١]
فاعلن فعـــو	**فاعلـــن فعـــو**

ولذلك كان من الطبيعي أن يتنبه شعراء التفعيلة إلى هذه الميزة فيبنوا قصائدهم على تبادل واضح بـــين فاعلن وفعولن دون نشاز في البنية الإيقاعية ، كقول ثريا العريّض[٢]:

كلُّ هذي الوجوه أنا
فاعلن فاعلن فعِلن
تحاصرني أينمـــا أتجـــهْ
فعولُ فعوَلن فعولن فعو
بأحلامِـــها بجدائلـــها
فعولن فعولُ فعولُ فعو
بالعيونْ
فاعِلانْ

ويبدأ محمود درويش قصيدته من روميات أبي فراس الحمداني بـــ : " صدى راجعٌ .. شـــارع واســـعٌ في الصدى " أي بإيقاع (فعولن ثم نجده بعد القافية الرئيسية في القصيدة يبدأ السطر الشعري بفاعلن فلا يحدث أي خلل إيقاعي كقوله : [٣].

(١) ديوان ابن زيدون ، مصدر سابق ، ص٢٢٤ .
(٢) امرأة دون اسم ، ثريا العريض ، الرياض ، ١٩٩٨م ، ص٢٣ .
(٣) لماذا تركت الحصان وحيداً ، مصدر سابق ، ص١٠٣ – ١٠٥ .

يشاركني عزلتي في المساء ولا مشهدا

فعولُ فعولُن فعولنْ فعولُ فعولن فعو

يشاركني حيرتي لبلوغ المدى

فعولُ فعولَن فَعولُ فعولن فعو

فلأكنْ ما تريد ليَ الخيلُ في الغزواتِ

فاعلن فاعلن فعِلن فاعِلَن فعِلن فَ

فإما أميراً

عِلن فاعلن فا

وإما أسيراً

عِلن فاعلن فا

وإما الردى **!**

عِلن فاعلن

ولولا النقطة بعد كلمة "المدى" التي تشير إلى نهاية المقطع ، لكان بالإمكان القول إن المقطع كله مبني على تفعيلة (فعولن) إذ نستطيع أن نعدّ (فلْ) من كلمة (فلْأكنْ) تتمة لفعولن في (المدى) .

وعليه يمكن القول بأن تكوّن كلٍّ من فاعلن وفعولن من وتد وسبب لا غير وهما أي الوتد والسبب الأساسان الرئيسان في بناء الشعر العربي كله وهما أصل القياس والاحتجاج على علم العروض(١) أوحى إلى كمال أبو ديب باستثمار هذه الخاصية في التفعيلتين لتوليد تحولات إيقاعية تصف بحور الشعر العربي كلها وتعرض لفرضية النبر في الشعر العربي ، وقد سمّى أبو ديب كلاً من (فا) و(عِلن) نواة إيقاعية وسمّى التشكيل الناتج من تركيبهما وحدة إيقاعية(٢).

تاسعاً : نثرية فاعلن

استهلك الشعراء فاعلن استهلاكاً فائضاً أفقدها أحياناً وضوحها الموسيقي و قيمتها الإيقاعية ؛ ذلك أنهم حمّلوها ما لا تطيق من تحولات كحشو الأسماء الأعلام أو التدوير الكثير الممل أو طول السطر الشعري، فقد بنى عبد الصبور مسرحيته الشعرية الطويلة " بعد أن يموت الملك" على زحافات كل

(١) انظر (العامد) لخلف الخريشة ، مجلة دراسات ، ع١،مجلد ٣٠، شباط ،الجامعة الأردنية،عمان، ٢٠٠٣، ص١ .

(٢) انظر (في البنية الإيقاعية للشعر العربي) ، ص٤٨ – ٥٤ .

من فعِلن المخبونة وفعْلن المقطوعة ليتمتع بحرية التعبير والسرد الدرامي ، فمثل هـذه الزحافـات قـادرة على التصرف بطول السطر وقصره وتكون مطواعة لحمل المعنى أو الفكرة حسب أي امتداد يريده الشاعر، ولذلك أوقع عبد الصبور بعض جمله الشعرية في مجانية القيمة الإيقاعية كقوله مستخدماً لفظة عامية [١]:

الملك "للخيّاط" :

طيّبْ أرني التصميم
إن راق لذوقي استبدلتُ الأبيضَ بالأزرقْ
فلنأخذْ رأيَ وزيرِ القصرْ

وكقوله كذلك مستخدماً الأسماء "الأعلام" الأجنبية[٢]:

أبغي أن أجلس جَنْبَ صديقي "أوبرستاد"
(من أوسلو بالنرويجْ ، يكتب شعراً يتردد فيه حرفُ الخاء كثيراً)
أو جنب صديقي "إيفتوشنكو"
من موسكو .. كان هنا ضيفاً منذ سنينْ
أو جنب صديقي براهني
(من إيران)

فالمقطع السابق يخلو من الشعرية تماماً ، لأن البنية الإيقاعية فيه ميّتة بسبب النثرية الباهتة التي تغلب عليه حتى مع استخدامات زحافات من فعلن وفعْلن ، فبإمكان أي كاتب أن يكتب مقالة أو خاطرة صـحفية على غرار المقطع المذكور ، وأتصور أن مثل هذه الظاهرة في بعض شعر عبد الصبور تعد عيباً فنياً فاقعـاً ، فلا هو ارتقى بزحافات فعِلن وفعْلن إلى بناء إيقاعي ممتع لنكتفي به ، ولا هو ارتقى بالمعنى أو الصورة الفنية لنستمتع بهما وننسى مسألة الوزن ، ولأن ميزان الشعر موسيقي في طبيعته فإن الموازين الطويلـة الكـثيرة الأجزاء تشبه النثر ، إذ لا تشعر النفس بطرب عند سماعها لتباعد دورة أجزائها مما يسبب عـدم تمييزهـا بسهولة[٣].

---

(١) ديوان صلاح عبد الصبور ، مصدر سابق ، ص٢٧١ .
(٢) المصدر السابق ، ص٤٧٥ .
(٣) فلسفة الموسيقى الشرقية ، مرجع سابق ، ص٤٦٨ .

الخاتمة

يخلص هذا البحث إلى نتيجتين بارزتين هما :

أولاً : تمتاز تفعيلة فاعلن بأكبر فاعلية إيقاعية بين تفاعيل الشعر العربي المعروفة بسبب تكوّنها من مقطعين أساسين يقوم عليهما الشعر ، وهما السبب الخفيف (فا) والوتد المجموع (عِلُنْ) وهما كذلك المعياران اللذان يوفقان بين الموازين الشعرية والموازين الموسيقية عند دراسة الشعر العربي على أساس الكم الصوتي زمنياً بالإضافة إلى الفاصلة .

ومن أبرز ملامح الفاعلية في فاعلن طواعيتها لتوليد تحولات إيقاعية متعددة متجددة، فقد وردت في الشعر العمودي على النحو الآتي :

١ - أصلية كاملة (فاعلن) .
٢ - مخبونة (فعِلن) .
٣ - مقطوعة (فعْلن) .
٤ - مذيّلة (فاعِلاتن) .
٥ - مرفّلة مخبونة (فعِلاتن) .

ثم تنامت تشكيلاتها الإيقاعية في صور أخرى فرضتها طبيعة شعر التفعيلة الذي يتسم الجيد منه بالتدفق الانفعالي الحر الذي يؤثر في طبيعة التشكيل الفني في بنية القصيدة ، سيّما أن الشعراء المحدثين يشعرون باكتسابهم حرية أوسع في التصرف بموسيقى الشعر العربي التي تتصف طبيعتها الإيقاعية بالمرونة وتقبل الحذف والإضافة والتنويع ، وهي حرية فنية تقتضيها ضرورة التجريب الإيجابي الجائز وليس الارتجالي العابث .

وقد وردت التشكيلات الإيقاعية في بنية فاعلن في شعر التفعيلة على النحو الآتي :

١ - فاعلن الصحيحة الكاملة ، وقد أصبحت شائعة في شعر التفعيلة في حين ظلت نادرة جداً في البحر المتدارك في الشعر العمودي قديمه وحديثه .
٢ - فاعِلُ .
٣ - التدوير القائم على تجزئة التفعيلة وليس على تجزئة الكلمة كما في الشعر العمودي .
٤ - اشتراك فاعلن وفعولن في قصيدة واحدة في انسجام إيقاعي واضح .
٥ - فعِلان ، فعْلان .
٦ - فَعِلاتن ، فَعْلاتن .

وبذلك يمكن حصر فاعلن وتحولاتها الإيقاعية القديمة والجديدة كما يأتي : (فاعلن ، فعِلن ، فعْلن ،

فاعِلان ، فعْلان ، فعِلان ، فاعلاتن ، فعِلاتن ، فاعِلُ ، فعْلاتن) يزاد على ذلك تفكيكها في التدوير وتبادلية الإيقاع مع فعولن في القصيدة الواحدة .

ثانياً : إن التحولات الإيقاعية في بنية فاعلن في شعر التفعيلة امتداد تطوري لصورها المعروفة في الشعر العمودي ، ولقد تكوّنت هذه التحولات من قابلية أجزاء فاعلن للحذف والإضافة ، فحصل ما يمكن أن نسميه زحاف الزحاف مثل فعِلان وفعْلان ، و فعِلاتن ، و فعْلاتن .

وقد بدت هذه التحولات مستساغة تتقبلها الأذن وتتسامح معها الطبيعة التطويرية في موسيقى الشعر العربي ، أما ما لم تتقبله الأذن فقد بقي ممتنعاً غير مستخدم مثل عدم اجتماع فاعلن الكاملة السالمة مع فعْلن المقطوعة سواء في قصيدة عمودية من بحر المتدارك أو قصيدة من شعر التفعيلة ، مع أن (فعْلن) صورة شائعة جداً من صور فاعلن ، والسبب أن (فعْلن) المقطوعة تحدث خللاً إيقاعياً واضحاً إذا جاءت في حشو البيت أو السطر ، وذلك لأنها حينما قطعت تخلت عن الوتد الذي لا يحصل فيه الزحاف إلا إذا جاءت فاعلن عروضاً أي آخر تفعيلة في الشطر الأول أو ضرباً أي آخر تفعيلة في الشطر الثاني .

وعليه فإن هذا الغنى في تحولات فاعلن إنما أجازه الذوق الموسيقي القائم على التناسق العفوي في الصورة النفسية والزمنية والصوتية لكل تشكيل جديد لهذه التفعيلة ، فخدمت هذه التحولات البناء الموسيقي الكلي في القصيدة ولا سيّما عندما تكون الرؤيا بحاجة إلى دفق من التداعيات والوصف والاسترسال كما في القصائد الواصفة أحوال النفس أو القصائد ذات النفس الدرامي السردي ، ولذلك جاء حضور فاعلن الأصلية وصورها غنياً في شعر التفعيلة الذي بدا مستقبلاً لطبيعة القلق العصري وأحاسيس الاغتراب والمناجاة النفسية والروحانية عند الشاعر الحديث .

جمع القرآن ودوره في المحافظة على العربية وتوحيدها

د. فايز المحاسنة *

تاريخ تسليم البحث: ١٣/١٠/٢٠٠٥ تاريخ قبوله: ٢٠/٣/٢٠٠٦

ملخّص

يأتي هذا البحث، في إطار الدِّراسات اللغويّة الاجتماعيّة (علم اللغة الاجتماعيّ)، التي ترى أنَّ الظَّاهرة اللغويّة، يمكن أن نؤثِّر في سيرها، وذلك حينما يكون من الممكن أنْ نُقام، على القواعد التي يكشفها علم اللغة، بحوث فنيّة ترشدنا إلى ما ينبغي عمله في مختلف الشؤون اللغويّة: فترشدنا إلى تقعيد الكتابة، وإلى حمل النَّاس على لغة واحدة، وإلى تهذيب مصطلحاتها، وتوسيع نطاقها، وترقية لهجاتها العاميّة ...إلخ. ولا يتمّ ذلك إلاّ حينما يكون من الواجب اعتبارها من قِبَل السُّكان المعنيين لغة يمكن تعلُّمها (رالف فاسولد، ١٣١، ٢٠٠٠م).

يعرض هذا البحث تجربة المسلمين الأوائل؛ النبيّ ﷺ، وصحابته الكِرام، في الرؤية اللغويّة النافذة، بتجربة فريدة، أساسها التخطيط اللغويّ المحكم، فجاء التدبير البشريّ، وفاقاً للتدبير الكونيّ ﴿ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ ﴾ (سورة الفرقان، آية ١٧). وهو يقوم على دعامة أساسيّة، قوامها: التدبير المحكم بجمع الأمّة (أي حملها) على حرف، فقد سلك النبي ﷺ إليه التوحيد اللغويّ المشترك؛ ليقطع دابر الخلاف بين أبناء الأمّة، فقام من أوّل ساعة بكتابة آيات الذكر، التي كانت تنزل عليه وِلاءً. وتابعه أبو بكر الصِّديق ﷺ بجمع القرآن في الصُّحف، وفقاً للعرضة الأخيرة، وأتمَّ سيِّدنا عثمان بن عفَّان ﷺ نسخه في المصاحف.

وهذه الرؤية – من النبي ﷺ، ومن صحابته الكرام – شاهد جليّ على رؤية لغويّة فريدة، جمعت الأمَّة وعصمتها من فتنة الاختلاف.

Abstract

This research paper has been written within the framework of Sociolinguistics where linguistic phenomena can be affected by what we expect from them, such as codification, standardization, purification of expressions, development of language or variety limits and development of the vernacular. All of these processes cannot take place without the approval of the speakers of language (Fasold, ٢٠٠٠: ١٣١).

This paper presents an outstanding linguistic view of language planning adopted by the Prophet (PBUH) and his companions regarding the codification of the Holy Koran. This view called for a unified system of writing to avoid any disagreement among Muslims. The first Caliph, Abu Baker, followed the same steps by collecting the Koran in plates and the process was completed by Caliph Othman. This sort of linguistic view is indeed unique for it was able to save Muslims from a real destructive disagreement.

---

* قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة مؤته.

تمهيد:

يمكن أنْ ننظر إلى العربيّة؛ اللغة التي اصطنعها الشّاعر والأديب، التي انتظمت جميع أنحاء شبه الجزيرة العربيّة، على أنَّها اللغة المشتركة*؛ "لأنَّ خاصيّة اللغة المشتركة الأساسيّة، أنَّها لغة وسطى، تقوم بين لغات أولئك الذين يتكلَّمونها جميعاً"[١]. لكنَّ حدود هذه اللغة بقيت بين الخاصة (الذين يمتلكون المعرفة)، كما يقول زويتلر[٢]، فهي مستوى لغوي أرفع، ممّا بين أيدي النَّاس، وإنْ كانت مفهومة لدى عامّتهم.

عملت اللقاءاتُ الأدبيّة، التي مثّلتها الأسواق، والمناسبات الدينيّة على التبادل والاختيار اللغويين، وكانت البذرة الأولى لتخطيط لغوي غير مقصود؛ دعامته الأدباء: شعراء وخطباء، الذين يمثِّلون قبائلهم، فكانوا يجرون تصفية لغوية –بما يملكون من مواهب، مكّنتهم، وهم الصَّفوة، من توجيه لغويّ، وغالباً ما يكون على مستوى لغة الشِّعر – قائمة أحياناً على إقصاء لهجيّ منكور، وأحياناً على توظيف لغويّ لهجيّ مقبول.

وهكذا، أصبحت العربيّة نظاماً لغويّاً يقوم على محور عريض مشترك، ولكنّه يسمح بهامش من الاختلاف، والتباين، لعلَّه يفوق ما نجده من ذلك في أيّة لغة أخرى[٣].

وقد أخذت هذه اللغة المشتركة، تزداد نموّاً بنزول القرآن الكريم بها. بل إنَّ القرآن الكريم تخيَّرها، ونزل بها[٤]؛ ليفهمه جميع النَّاس في شتَّى القبائل العربيّة.

ومع كل هذا، فيبقى مستوى لغة التنزيل، يرتفع على مستوى لغة التخاطب اليوميّ "فقد وصف القرآن نفسه بلسان عربيّ مبين، فاستخدم الصفة (عربي) مع الاسم (لسان)؛ للتدليل على وحدةٍ تفوق مستوى القبائل"[٥].

---

* اللغة المشتركة: Common Language، اصطلاح من آثار علم اللغة التاريخيّ Historical Linguistics، ويتداخل هذا الاصطلاح مع اللغة المعياريّة Standard Language، لكنّهما ليسا مترادفين، فاللغة المشتركة في العربيّة هي لغة الكتابة الأدبيّة التي يفهمها ويكتب بها سائر الشعراء، وربما كانت مفهومة عند كثير من الناس، ولكنّهم لم يكونوا قادرين على التخاطب بها، ولم تكن لغة الحياة اليوميّة المتداولة بينهم في شؤونهم ومخاطباتهم غير الرسمية.

اللغة المعياريّة: لغة مشتركة بالضرورة، ويلاحظ فيها أنَّ المعيار يتّخذ من عصر معيّن من عصور اللغة، وتقاس عليه الاستعمالات اللغوية في عصور أخرى تالية. انظر: اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة، بحث في النظرية، محمّد العبد، ٤٦، ٤٧؛ وفصول في فقه العربيّة، رمضان عبد التواب، ٦٩-٧٥.

(١) فندريس: اللغة، ٣٤١.

(٢) كيس فرستيغ: اللغة العربيّة؛ تاريخها ومستوياتها وتأثيرها، ٦٤.

(٣) نهاد الموسى: قضية التحوُّل إلى الفصحى في العالم العربيّ الحديث، ٥٤.

(٤) رمضان عبد التواب: فصول في فقه العربيّة، ٧٩.

(٥) كيس فرستيغ: اللغة العربية؛ تاريخها مستوياتها وتأثيرها، ٥٣.

أهمية البحث:

تعود أهمّيّة البحث إلى ما يعرض للعربيّة من مشكلات كثيرة، تجعلها بحاجة إلى حلول غير تقليديّة، فمن هذه المشكلات التي تثير تساؤلات لدى الدَّارس اللغوي، وهي من قضايا التخطيط اللغوي الملحَّة قضية (التوحيد اللغوي)، وهو ما عناه هاوجن في نظريته باختيار المعيار أوْ النمط اللغوي (Norm Selection) من حيث أنَّ اختيار لغة معيارية يحتاج إلى اختيار نمط معيّن (Norm)، ثمّ يؤطِّر ذلك النمط، ويفصَّل، وينفِّذ، ويرسم، ويقيِّس، ويحدَّث... [(١)].

ولَمّا كان التخطيط اللغوي ممكناً، فهناك لغات قد جرى فيها تغيير مقصود بإرادة بشرية مباشرة وتصميم إنساني*، فإنّ العربية قد شهدت حالة أو وضعاً احتاج إلى (تدبير مقصود)، من ولي الأمر أي (القرار السياسي)، وهذا ما تمثّله التجربة الإسلاميّة في العهد النبويّ، حيث جرى هذا التدبير وفق خطة محكمة نفّذها الرسول ﷺ وصحابته الكرام.

أمّا الإطار النظري الذي يمكن أن نناقش التجربة الإسلاميّة على ضوئه؛ فهو أنّ التجربة التي ننطلق منها ذات أصول وجذور، حيث بدأت عمليات التخطيط اللغوي في اللغة العربية قبل أربعة عشر قرناً، وكانت تهدف إلى التطوير والتنمية وبناء المصطلح وتوليد المفردات، في حين أنَّ تجربة التخطيط اللغوي من منظور غربي لم يتجاوز عمرها منتصف القرن العشرين[(٢)].

وعلى الرّغم من أنّ تواصل التراث الإنساني أمرٌ مسلَّم به، غير أنّنا نجد "ثغرة اعتباطيّة"، حيث ينعدمُ ذكر العرب عند التأريخ للتفكير اللساني البشري بما يحدث القطيعة في تسلسل التاريخ الإنساني، وهذه الثغرة (الاعتباطيّة)، أوْ ما يمكن أن نسمّيه بالثغرة العربية في تاريخ اللسانيّات لا يفسّرها جهل المؤرّخين للغة العربية، وإنّما يفسّره تجاهل مقصود لهذه السلسلة بالذات. وليس تراث التفكير اللغوي العربي هو وحده (المنسيّ) في هذا المقام، بل إنَّ العربية ذاتها باعتبارها نمطاً لغوياً لا تجد حظّها عادة عند استعراض اللسانيين لنماذج اللغات في العصر الحديث[(٣)].

ويتابع المسدِّي حديثه عن تجاهل الغرب للتراث العربي بقوله: "وهذه الثغرة... لا يمكن أن تكون (عفويّة) على أنّه قد يكون للعنصر الديني أثره في الغفلة عن التراث اللغويّ العربي[(٤)].

(١) مرئيات التخطيط اللغوي: فواز عبد الحق، ١١٢.

* انظر: علم اللغة الاجتماعي للمجتمع: رالف فاسولد، ٢٦٠، ٢٦١ و ٥٠٧، ٥٠٩، وانظر: التعريب ونظرية التخطيط اللغوي: سعد القحطاني، ٢٢.

(٢) مرئيات التخطيط اللغوي: فواز عبد الحق، ١١٥.

(٣) التفكير اللساني في الحضارة العربية، عبدالسلام المسدِّي، ٢٢.

(٤) المرجع نفسه، ٢٢، ٢٣.

إنّ تجاهل التراث العربيّ بما لديه من مرئيات، يفقد التجربة البشريّة كثيراً من الميزات التي يمنحها التراث العربيّ بما فيه من شموليّة وموضوعيّة.

مفهوم التخطيط اللغويّ:

عَرَّف رابين (Rubin) وجرند (Jernudd)، التخطيط اللغويّ، على أنَّه[١] "قرار يتَّخذ بشأن اللغة". Discision Making About Language.

ويلاحظ أنَّ بعض الباحثين، قد أطلق مصطلح "التنمية اللغويّة" بديلاً عن التخطيط اللغويّ، وعرَّفه بأنَّه[٢] "عملية مجتمعيّة هادفة إلى إيجاد التحوُّلات المنشودة... فهو البحث المنظَّم عن حلول للقضايا اللغويّة التي تطرح نفسها على المستوى القوميّ".

وفي إطار بحثنا هذا، نرى أنَّ التخطيط اللغويّ، جاءَ نتيجة قرار بتبنِّي تدبير لغويّ، يقوم على تقعيد الكتابة، وتقييس اللغة؛ بعد أن كانت شفاهيّة، حرّة الاختيار، فأصبحت ذات اختيار واحد بهذه العمليّة الهادفة.

ويرى بوفرة[٣]: أنَّ التخطيط اللغويّ لا يرتبط "بأزمة لغويّة" أوْ "مشكلة لغويّة"، كما لا يرتبط بالضرورة بلغة "ميّتة" أوْ "حيَّة"؛ فالعربيّة مثلاً، لا تحتاج إلى أكثر من تنسيق كامل وواضح بين مختلف الهيئات اللغويّة الممتدَّة عبر أرجاء الوطن العربيّ مع مراعاة دور كل هيئة منفردة.

وقد يكون هذا مقبولاً في توزيع الأدوار بين المؤسسات اللغويّة العربيّة في إطار من التكامل غير المتكرِّر، المؤسَّس على التواصل اللغويّ المنظِّم للمشروعات اللغويّة، التي تهدف إلى تنمية اللغة أوْ توجيهها بوحيٍ من نتائج علم اللغة.

ويرى مخطِّطو اللغة، أنَّ هذا الأمر ينتظم في ثلاثِ مراحل، هي[٤]: مرحلة اتخاذ القرار السياسيّ، وهو القرار الذي يحدِّد السياسة اللغويّة، ويمثّله – كما يرى ابن خلدون – السلطان أوْ المَلِك، والدين أوْ الملّة. ومرحلة وضع الضوابط اللغويّة، وهي خاصة باللغويين، وفيها تستثمر معطيات علم اللغة بما يتيحه من توجيهات. ومرحلة التطبيق والتقويم، وهي مرحلة تدخل أساساً في مجالات التغيير المخطّط للسُّلوك[٥].

(١) Joshua A. Fishman: Advances in Language Planning / by Joshua A. Fishman, New York: Yeshiva University, 1974, p. 69.

(٢) محمود فهمي حجازيّ: اللغة العربيّة في العصر الحديث، ١٤١.

(٣) بوفره: التخطيط اللغويّ بين العربيّة العبريّة، العلم الثقافيّ، ع٧٧١، ١٩٩٢م.

(٤) محمود فهمي حجازيّ: اللغة العربيّة في العصر الحديث، ١٢٠، ١٢١.

(٥) ابن خلدون: المقدِّمة، ٣٣٥.

تتميّز اللغة بحقيقة أساسيّة، وهي أنّها في تغيّر مستمر، وهذا التغيُّر لا يقف عند حدود التركيب، بل يتجاوزه إلى الاستخدام؛ وهذا يعني أنَّ لدى المتحدِّثين – دائماً – بدائل متاحة، فهم في حالة اختيار دائم، من تلك البدائل[١].إنَّ وجود البدائل، يجعل عملية التخطيط أمراً ممكناً، وبصورة أدقّ، فإنّه يُنظر إلى تخطيط اللغة عادةً على أنّه اختيار واضح بين البدائل. وهذا يَعني أنَّ البدائل تخضع لتقويم، وأنَّ الاختيار نفسه – مبنيّ على معايير محدّدة – يمكن وصفه بأنّه الأفضل[٢].

قسَّم علماء التخطيط، الاختيارات إلى قسمين: اتجاه السياسة، واتجاه التهذيب (الصَّقل)، فيتحدَّث (نيو ستو بني) عن اتجاه السياسية، قائلاً: بأنَّه اختيار لغة قوميّة، أوْ انتقاء لهجة لجعلها لغة نموذجيّة، كما يشير هذا الاتجاه إلى حلّ المشكلات ذات الصِّلة بعلم الكتابة. ويشتمل اتجاه التهذيب على اعتبارات الأسلوب والصوابيّة[٣].

يرى (فيرجسون)، ١٩٦٨، ثلاث فئات لتطوُّر اللغة، هي[٤]: الكتابة، والتقييس، والتحديث. وتعني الكتابة عند فيرجسون، تبنِّي نظاماً للكتابة، وتأسيس قواعد الهجاء، والمبادئ الكتابيّة الأخرى...، أمّا التقييس عنده، فهو أنْ يصبح ضربٌ لغويّ ما، مقبولاً على نطاق واسع في المجتمع الكلاميّ الذي يتحدَّث به باعتباره أكثر اللهجات معياريّة، و"أفضل" شكل من أشكال اللغة، ويأتي في مرتبة أعلى من اللهجات الإقليميّة والاجتماعيّة، وأمّا بالنسبة للتحديث، فيقصد فيرجسون: "أنْ تصبح اللغة مساوية للغات المتطوِّرة الأخرى كوسيلة للتواصل".

طريق التجربة:

بدأ التوحيد اللغويّ المنظَّم، مع بدايات التنزّل، حيث سلك إليه النبي ﷺ وصحابته الكِرام سبيلين، هما: الأول: التلقِّي، وهذه السبيل تمثِّل المستوى التلفُّظي اوْ النطقي، وهي سبيل ملتزمة ولا سيّما في مكّة، ذلك أنّ زمن التصريح بقراءة القرآن على سبعة أحرف (حديث السعة والتيسير) في القراءة لم يكن خلال الفترة المكيّة[٥]. فقد ثبت أنَّ ورود الرخصة والتيسير كان بعد الهجرة النبويّة إلى المدينة، وأنَّ روايات الحديث كانت تصف أحداثاً في المدينة*. وهذا يعني أنَّ الاختلاف في القراءة، لم يكن قد برز في المجتمع المكِّي،

(١) رالف فاسولد: علم اللغة الاجتماعيّ للمجتمع، ٤٣٧.

(٢) المرجع نفسه، ٤٣٧.

(٣) المرجع نفسه، ٤٣٨.

(٤) المرجع نفسه، ٤٤٠.

(٥) عبد الصبور شاهين: تاريخ القرآن، ٣٩؛ وانظر: تاريخ المصحف؛ دراسة لغوية تاريخيّة، غانم قدوري الحمد، ١٤٢.

* يؤكّد ذلك أنّ بعض الطرق التي روى بها الحديث تذكر أنَّ الرسول كان "عند أحجار المراء بالمدينة"، أوْ "عند أضاة بني غفار"، وهما موضعان بالمدينة، وأنَّ اختلاف الصحابة في القراءة كان يحدث في المسجد. انظر في ذلك: اللهجات العربيّة في القراءات القرآنيّة، عبده الراجحيّ، ٦٨، ٦٩.

حيث كان المسلمون من بيئة لغويّة واحدة، تكاد تنعدم فيها الفروق اللغويّة.

والقراءة – في هذه المرحلة – سبيل مأمونة؛ لأنَّها التمثيل الفعليّ للتلقّي المباشر من شخص النبي عليه الصَّلاة والسَّلام، فهي الاختيار اللغويّ الأوحد، الموافق للغة المشتركة، وهي لسان قريش والعرب. فقد جاء المنحى (أي الاتّجاه الطبيعيّ) في إحداث التغيير اللغويّ على مستوى القراءة، وذلك بتسخير التنوُّعات اللغويّة المتاحة، لاختيار بديل من هذه البدائل، تحمل عليه القراءة. وعلى هذا، يمكن أنْ نفهم عبارة البخاريّ التي جعلها مدخلاً لأحد أبوابه في الصحيح[١] "نزل القرآن بلسان قريش، والعرب، قرآناً عربيّاً، بلسان عربيّ مبين"*، على أنّها توحيد لغويّ على مستوى التلفُّظ، الذي يساير، ويغذّي اللغة المشتركة في لغة الشعر والخطابة. وهو ما عناه (فيرجسون) في حديثه عن التقييس حينما عدَّه "عمليّة أنْ يصبح ضربٌ لغويّ ما مقبولاً على نطاق واسع في المجتمع الكلاميّ الذي يُتحدَّث به باعتباره أكثر اللهجات معياريّة و"أفضل" شكل من أشكال اللغة، ويأتي في مرتبة أعلى من اللهجات الإقليميّة والاجتماعيّة"[٢].

الثاني: الكتابة. بنى النحاة التقليديون أحكامهم اللغويّة على اللغة المكتوبة، وهم يريدون بها اللغة الأدبيّة، وقد وصفوا اللغة المكتوبة بأنَّها أنقى وأصحّ من نظيرتها المنطوقة[٣]. وقد أوقعهم هذا السلوك في أوهامٍ لغويّةٍ، ذلك أنّه من الخطأ كما يقول فندريس[٤]: "أن نظن أنّ النصّ المكتوب يعتبر تمثيلاً دقيقاً للكلام"، بل إنّنا حينما نستعمل اللغة المكتوبة، فإنَّنا نستعمل لغة خاصة، غير اللغة المتكلّمة، لها قواعدها واستعمالاتها، كما أنَّ لها ميدانها وأهميّتها الخاصة بها[٥].

ويرى ماريو باي، أنَّ اللغة المنطوقة تقوم بدور هام في تعطيل تيار التغيّر الذي يلحق لغة الكلام بسرعة، ومع هذا كلّه، فإنَّ اللغة المكتوبة تساعد على تحسين وسائل الاتِّصال بين أعضاء الجماعة اللغويّة الواحدة[٦]. إنَّ فائدتها على الأقل تتمثّل في إضفاء روح اللغة الأدبيّة المشتركة، التي تتمتّع باهتمام الدَّارسين، على اللغة المتكلَّمة (المنطوقة) ليسهل التفاهم بها[٧].

واللغة المتكلّمة في نزاع مع اللغة المشتركة، فهي في تنوّعاتها الفرديّة تسعى دائماً للانفكاك من أسرها،

---

(١) البخاري: الصحيح، باب جمع القرآن، ج٤، ص٢٢٥، بيروت: دار الجيل، (د.ت).

* يأتي زمن تخصيص اللغة العربيّة لغة للعرب بهذا الاسم الخاص. منذ أن أنزل بها القرآن الكريم، ونصّ عليها في آياته، نحو قوله تعالى: ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ﴾ (سورة النمل، آية ١٠٣)، و ﴿إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (سورة يوسف، آية ٢). انظر: العربيّة أصل والعبريّة فرع، باكزة رفيق حلمي، مجلة المجمع العلمي العراقي (٢٦)، ١٩٧٥، ص١٨٤-٢١٢.

(٢) رالف فاسولد: علم اللغة الاجتماعيّ للمجتمع، ٤٤٠.

(٣) محمّد العبد: اللغة المكتوبة واللغة المنطوقة؛ بحث في النظرية، ١٣.

(٤) فندريس: اللغة، ٤٠٥.

(٥) فندريس: اللغة، ٤٠٥.

(٦) ماريو باي: أسس علم اللغة، ٣٩.

(٧) المرجع نفسه، ٦١، ٦٢.

يقول فندريس[١]: "اللغة المكتوبة هي الطابع المميّز للغات المشتركة، واللغة المشتركة بطبعها في نزاع دائم مع اللغة المتكلّمة؛ لأنَّ هذه الأخيرة، في خضوعها للتأثيرات الفرديّة، تميل دائماً إلى الابتعاد عن المثل الأعلى الذي تحتذيه اللغة المشتركة".

تُعدُّ الكتابة قيداً على اللغة المنطوقة، ذلك أنّها تحدّ من جموحها، بل إنَّ الكتابة، كما يذكر فيرجسون، من وسائل تطوير اللغة، وذلك بتبنّي نظام للكتابة، وتأسيس قواعد الهجاء[٢]، بحيث يصوّر المنطوق تصويراً يفي بحاجته قدر الطاقة، ويكون مؤهّلاً للدور المعقود عليه إنجازه[٣]. وقد أنبه علي عبدالواحد وافي على أنَّ من عوامل صيانة اللغة أربعة، جعل على رأسها الرسم[٤].

تبنَّى النبي ﷺ والصحابة الكِرام في هجاء المصاحف الخط النبطيّ، الذي كان منتشراً في شمالي شبه الجزيرة العربيّة في الحيرة والأنبار[٥]. وكان النبي ﷺ شديد الاهتمام بكتابة الوحي وإثباته عموماً، مسجَّلاً أوْ محفوظاً كلَّما نزل، حيث كانت عملية إثبات النصّ تتمّ بالوسيلتين معاً أوْ بإحداهما مع غيبة الأخرى[٦].

وينبغي أنْ نتذكَّر، أنَّه إذا كانت المشافهة بالقرآن قد خضعت (لرخصة السَّعة والتيسير في القراءة)، حديث أنزل القرآن على سبعة أحرف، فإنَّ تسجيله لم يخضع لهذه الرخصة، بل كان يتمّ مرّة واحدة على العُسُب واللخّاف، والأكتاف، والكرانيف[٧].

لم يكن التباين اللغوي بين البيئة المكيّة، وبيئة المدينة المنوَّرة كبيراً، فهناك اتّفاق عام في الأساسيّات[٨]. غير أنَّ النصّ القرآنيّ في المدينة أخذ منحى جديداً، فقد دخل ناس كثيرون في الإسلام، من قبائل مختلفة، بلهجاتٍ متباينة، ومنهم الطفل الذي لم يستقم لسانه، والخادم الذي يجهل، والشيخ، والمرأة العجوز[٩]، وهنا وجدت المشكلة، فاختلف النَّاس في القراءة، وتسمَّح الإسلام معهم فأقرَّهم الرَّسول على اختلافهم،

(١) فندريس: اللغة، .

(٢) رالف فاسولد: علم اللغة الاجتماعيّ للمجتمع؛ وانظر: أزمة اللغة العربيّة المعاصرة والحاجة إلى حلول غير تقليديّة، ٧٤، من كتاب لغتنا العربيّة في معركة الحضارة.

(٣) كمال بشر: اللغة العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، ١٩٤.

(٤) علي عبد الواحد وافي: فقه اللغة، ٢٤٧.

(٥) رمضان عبد التواب: فصول في فقه العربيّة، ٣٩٨؛ وانظر: تاريخ اللغات السامية، ولفنسون، ١٩٥.

(٦) عبد الصبور شاهين: تاريخ القرآن، ٥٢.

(٧) المرجع نفسه، ٤٧.

(٨) تشيم رابين: اللهجات العربيّة القديمة في غرب الجزيرة العربيّة، ١٩٠.

(٩) عبده الراجحيّ: اللهجات العربيّة في القراءات القرآنيّة، ٦٩.

بتوجيهه الكريم (رخصة السعة التيسير في القراءة)، إنَّ هذا القرآن أُنزل على سبعة أحرف*، فإنَّ منتهى القصد منه عند التحقيق، أنَّه فَسَحَ للعرب في قراءته سبيل السعة والتيسير، فقرأوا به على وَفْق ما استحكم من عاداتهم الكلاميّة في لهجاتهم[١]. وقد اختلف الصحابة في قراءة القرآن والرسول ﷺ بين ظهرانيهم، والأخبار في ذلك كثيرة، وأقرَّ النبي ﷺ اختلافهم[٢]. وكانت القراءات القرآنيّة، فيما بعد مرآة للهجات العربيّة، إذْ تدلّ وجوهها على السمات اللهجيّة الخاصة، بل تدلّ على وجوه التباين الفرديّ في نطاق المجتمع اللغويّ الواحد[٣].

لم يأتِ هذا التنوُّع في القراءات، عفواً أوْ عبثاً، وإنّما جاءَ وفقاً لظرف، أوْ سبب لغويّ أوْ بيئي أوْ ثقافيّ، وهو مشروع في حدود ما رسمه الثقات من الدارسين، استناداً إلى ما يروى عن الرسول ﷺ أنّه قال: "أقرِئ الناس بلغاتهم" أي لهجاتهم[٤].

إنَّ هذا التشريع القائم على السعة والتيسير في القراءة، لم يرافقه تنوّع في الكتابة، حيث كانت كتابة القرآن في حياة النبي ﷺ تتم بطريقة واحدة، وهي القراءة العامة، التي كان يقرئها للصحابة، دون تثبيت ما تسمح به رخصة الأحرف السبعة من وجوه مختلفة[٥].

وقد نصّ الإمام محمّد بن جرير الطبريّ، على أنَّ المصحف العثمانيّ، قد كتب على حرف واحد، يقول[٦]: "فلا قراءة للمسلمين اليوم، إلاّ بالحرف الواحد الذي اختاره لهم إمامهم الشفيق النَّاصح دون ما عداه من الأحرف الستّة الباقية".

---

* حديث "أنزل القرآن على سبعة أحرف" حديث صحيح، فقد رُوي عن أربعة وعشرين صحابيّاً، وعدد أسانيده التي ورد من طريقه ستة وأربعون سنداً، وليس بين هذه الأسانيد الكثيرة سوى ثمانية أسانيد ضعيفة، والباقي وعدته ثمانية وثلاثون سنداً صحيح لا مطعن فيه من الوجهة النقدية. انظر: تاريخ القرآن، عبد الصبور شاهين، ٢٥، ٢٦.

أمّا دلالة الأحرف، فقد اختلف فيها اختلافاً كثيراً، وأرجح الأقوال في تفسير الأحرف السبعة ما ذهب إليه عبد الصبور شاهين وهي ما يشمل اختلاف اللهجات، وتباين مستويات الأداء، الناشئة عن اختلاف السن، وتفاوت التعليم، وكذلك ما يشمل اختلاف بعض الألفاظ ترتيب الجمل بما لا يتغيّر به المعنى المراد. انظر: تاريخ القرآن، عبد الصبور شاهين، ٤٣، ورسم المصحف؛ دراسة لغوية تاريخيّة، غانم قدوري الحمد، ١٣٠-١٥٢.

(١) نهاد الموسى: قضية التحوّل إلى الفصحى في العالم العربيّ الحديث، ٥٧.

(٢) عبده الراجحيّ: اللهجات العربيّة في القراءات القرآنيّة، ٦٨.

(٣) نهاد الموسى: قضية التحوّل إلى الفصحى في العالم العربيّ الحديث، ٥٧.

(٤) كمال بشر: علم اللغة الاجتماعيّ، ٨٢.

(٥) غانم قدوري الحمد: رسم المصحف؛ دراسة لغويّة تاريخيّة، ١٤٤؛ وانظر: تاريخ القرآن، عبد الصبور شاهين، ٤٧.

(٦) الطبريّ: التفسير، ج١، ص٦٤؛ وانظر: رسم المصحف؛ دراسة لغويّة تاريخيّة، غانم قدوري الحمد، ١٤٧.

مراحل التخطيط اللغويّ في جمع القرآن:

المرحلة الأولى:

كان النبيّ ﷺ باعتباره متلقّي الوحي، أوّل قارئ للقرآن، بل إنّه كان يعجل بقراءته حين تلقّيه، حتّى نزلت ﴿لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ﴾ (سورة القيامة، آية ١٦). ومنذ البداية، اتّخذ النصّ القرآنيّ – بقراءة الرسول – سمته نحو الوثائق. فكان جبريل يقرأه على النبيّ، ويقرأه على جبريل، ويقرأه ليتذكّره، ويقرأه على أصحابه، ويقرأون عليه. وكان جبريل يعارضه القرآن كل سنة، وقد عارضه سنة وفاته مرّتين(١).

وكان يوازي هذا المنهج، منهج آخر، وهو الأمر منه عليه السّلام بكتابة الوحي، والرّاجح أنّ كتابة القرآن في عهد الرسول كانت في زمن مبكّر، فالكتابة كما يقول عبده الراجحيّ(٢): "كانت تسير مع القراءة عن طريق المشافهة في حفظ النصّ، واستمرّ الرسول يأمر كتبة الوحي – كلّما نزل عليه – أن يرتّبوه على ما يرى، فيقول: "ضعوا هؤلاء الآيات في السورة التي يذكر فيها كذا وكذا".

ومن تسمية القرآن بهذا الاسم، وبالكتاب، إشارة إلى أنّه من حقّه العناية بحفظه من موضعين، أي بحفظه في الصدور والسطور جميعاً(٣). بل إنّ هاتين التسميتين، تشيران إلى التطوُّر العلمي* الذي سلكه هذا الكتاب(٤). يقول كيس فرستيغ(٥): "ويوثّق لنا القرآن نفسه هذا التحوُّل من النصّ الشفاهيّ إلى النصّ المكتوب، فالمصطلح الشائع للوحي في السور الأولى، هو "القرآن"، ويتحوّل ذلك المصطلح إلى السور الأخيرة من الوحي إلى "الكتاب".

إنّ جهد النبي ﷺ في تعهّد ورعاية النصّ القرآنيّ، تتمثّل في توثيقه من جانبين:

الأول: توحيد النصّ المتلو، وذلك بحمل الصحابة جميعاً على القراءة العامّة، ولا سيما في مكّة.

---

(١) عبده الراجحيّ: اللهجات العربيّة في القراءات القرآنيّة، ٦٨، ٦٩.

(٢) المرجع السابق، ٦٢.

(٣) محمّد عبدالله دراز: النبأ العظيم، ١٣.

* لّما كان القرآن في أول أمره آيات معدودة، بدأت تتكاثر بتوالي الوحي، كان من الضروريّ أن تُبيَّن أهدافُ هذه الآيات المسماة بالقرآن، فوصف بأنّها ذكر للعالمين في السورة السادسة للنزول (التكوير)، ثمّ تناول الذكر معاني مختلفة: منها الوحي، ومنها القرآن (سورة القمر هي ال ٢٧ بحسب النزول، وسورة الحجر ٦، وسورة النحل ٤٣، وهي ال ٩٦ بحسب النزول). وتوالت آيات كثيرة من القرآن وأصبح يعني بها القرآن وهي أشهر أسمائه. ولّما كانت كلمة كتاب تشمل معنى أوسع من كلمة قرآن، أوْ ذِكْر، أوْ غيرها من أسماء القرآن، فإنّه لم تطلقْ عليه لفظة كتاب إلاّ بعد أن كثرت آيات القرآن وسوره كثرة تجعل منها كتاباً... وإنّا لنلاحظ أنّ أول تسمية للقرآن على أنّه كتاب وردت في السورة الثامنة والثلاثين من النزول وهي (الأعراف ١ و ٥١). انظر: معجم القرآن، عبد الرؤف المصري، ١١٧.

(٤) عبد الرؤوف المصري: معجم القرآن ١١٧.

(٥) كيس فرستيغ: اللغة العربية؛ تاريخيها ومستوياتها وتأثيرها، ٧٦.

الثاني: توحيد النصّ المكتوب، فقد حفظت الكتابة النصّ على حرف واحد؛ لأنّنا لا نستطيع أن يكون الرسم الواحد محتملاً للأحرف السبعة جميعاً[١].

يقول كيس فرستيغ: [٢] "وكانت الحاجة لنصّ واحد عمدة ملحّة وخاصة فيما يتعلّق بالقرآن الكريم". يمثّل حديث السّعة والتيسير في القراءة تشريعاً تبنَّى النبي ﷺ والصحابة عبءَ تنفيذه، حيث سمح النبي بهامش من التباين على النصّ، فقرأ النَّاس على وفق ما استحكم من عاداتهم اللغويّة في لهجاتهم، وكان نزول القرآن على سبعة أحرف عاملاً رئيساً في تأسيس العربيّة المشتركة الجامعة[٣]. كما أنّ مشكلة القراءات بعامّة، والشَّاذة بخاصة، هي دون شكّ أثر من آثار تلك الرخصة التي مُنحها الرسول ﷺ من أجل التخفيف عن أمَّته، بل هي أعظم آثارها[٤].

المرحلة الثانية:

بدأت هذه المرحلة من عمر التخطيط اللغويّ في التجربة الأولى في العربيّة، بخلافة سيِّدنا أبي بكر الصديق ﷺ، فحينما استحرَّ القتل بقرّاء القرآن يوم اليمامة، وخيف على القرآن، أن يذهب به الفقد النَّازل، سعى عمر إلى أبي بكر أنْ يجمع القرآن حفظاً له، فوكل أبو بكر إلى زيد بن ثابت أمر تتبُّعه وجمعه على منهج غاية في التثبُّت والتحرِّي[٥].

اعتمد سيدنا أبو بكر في جمعه القرآن على ما كُتِبَ في زمن النبيّ ﷺ، وقد قام به زيد بن ثابت؛ الذي كان أكثر الصحابة مداومة على كتابة الوحي، فلم تكن هناك — إذن فوارق كتابيّة متوقَّعة بين كتابته في حياة النبيّ وجمعه زمن الصدِّيق[٦].

المرحلة الثالثة:

تأتي هذه المرحلة، لتضع حدّاً للتباين اللغويّ، الذي أفضى إلى نزاع بين أبناء الأمَّة، حيث أعقب انتشار المسلمين بعد الفتح في الأمصار النائية حالاً مخوّفة في النزاع في قراءة القرآن[٧]. فقد قدم حذيفة بن اليمان من حرب أرمينيّة وأذربيجان، على عثمان فزعاً من اختلاف المسلمين في قراءة القرآن، يقول: "أدرك الأمّة قبل أن يختلفوا".

(١) عبده الراجحيّ: اللهجات العربيّة في القراءات القرآنيّة، ٧٠.
(٢) كيس فرستيغ: اللغة العربيّة: تاريخها ومستوياتها وتأثيرها، ٧٦.
(٣) نهاد الموسى: قضية التحوّل إلى الفصحى في العالم العربيّ الحديث، ٨.
(٤) عبد الصبور شاهين: تاريخ القرآن، ٢٣.
(٥) السجستانيّ: المصاحف، ٥ وما بعدها؛ وانظر: قضية التحوّل إلى الفصحى في العالم العربيّ الحديث، نهاد الموسى، ٥٧.
(٦) غانم قدوريّ الحمد: رسم المصحف؛ دراسة لغويّة تاريخيّة، ١٤٥.
(٧) نهاد الموسى: قضيّة التحوّل إلى الفصحى في العالم العربيّ الحديث، ٥٨.

إنَّ مثل هذا الأمر النَّازل، يحتاج إلى تدبير إجرائيّ من ذوي الأمر، هدفه تحديد اتّجاه التغيير اللغويّ على نحوٍ ما، ومرجعيّته أصل معتمد يرد ما يقع من خلاف إليه، فكان الإجراء اللغويّ السَّديد، بنسخ القرآن في المصاحف. وهذا الإجراء يتَّفق مع ما يراه أصحاب المعرفة النموذجيّة من المخطِّطين اللغويين، حيث يرون "أنّ تخطيط اللغة، غالباً ما يكون غايته الاستخدام المكتوب بدلاً من الكلام، مع الإقرار بأنَّ التحديثات المخطّطة في الاستخدام المكتوب، قد تصبّ في النهاية في الكلام[1]".

ولذلك، فإنَّ جمع النَّاس على حرفٍ واحدٍ، أمرٌ لازمٌ، يحتِّم على ذوي الأمر، أن يمضوه دون تردُّد. يقول كيس فرستيغ[2]: "كان أهم شيء بالنسبة للعلماء العرب الأوائل هو أن يوثِّقوا النُّصوص التي يعملون بها، وبالرَّغم من أنَّ النقل الشفاهي ظلَّ مكوِّناً أساسيَّاً من مكوِّنات الثقافة الإسلاميّة، فقد أصبحت الفروق بين النصوص كبيرة بدرجة لا يمكن تجاهلها وكانت الحاجة لنصّ واحد عمدة ملحّة وخاصة فيما يتعلّق بالقرآن الكريم، وقد كان للحكومة المركزيّة في هذا الأمر ضلع كبير، فقد مكَّنت لنصّ واحد أن يصبح هو أساس أي نشاط سياسيّ أو دينيّ في عموم الإمبراطوريّة الجديدة".

إنَّ القرار الذي أصدره الخليفة عثمان بن عفّان ﷺ باعتماد نصّ واحد على حرف واحد؛ أي أنَّ المصحف العثمانيّ قد كُتِبَ على حرف واحد (قراءة معيّنة واحدة) لتمثيل طريقة نطقيّة واحدة، قرار حازم، وقى الأمّة من اختلاف واسع، ورسم لها طريقاً واضحاً، ألغى به التباين اللغويّ الذي يفضي – لا قدَّر الله – لو بقي قائماً إلى خلاف في ألزم مقوِّمات الأمة وهو القرآن الكريم، يقول كيس فرستيغ[3]: "كان توحيد النصّ القرآنيّ لحظة حاسمة في تطوير تقعيد الكتابة العربيّة، من الناحية العملية استتبعت كتابة القرآن قرارات كثيرة تخصّ نظام الكتابة والخط العربيّ".

إنّ العمل في عهد سيّدنا عثمان ﷺ عمل نسخ المصاحف، كان يجري على وفق ما رسمه النبي الكريم ﷺ حينما أيَّد القراءة بالرسم، بتوجيهاته المتلقاة بالقول من أصحابه الكرام، فقد كانوا حريصين على تنفيذ ما يمليه عليهم من الأقوال والأفعال التي تمثّل لهم رغبة في التقرُّب إلى الله وطاعة لنبيّهم، فكانوا يقرأون الآيات التي تنزل ويحفظونها، ثمّ يكتبونها على ما تيسّر لهم من الأدوات، وقد كانت هذه حالهم في مكّة، ثمّ لَّما هاجروا إلى المدينة، استخدموا الوسائل التوثيقيّة التي كانوا يستخدمونها في مكّة، غير أنّ رخصة السَّعة في القراءة فتحت عليهم باب التباين اللغويّ؛ من إباحة القراءة بما اعتادوا عليه من عاداتهم اللغويّة، وبما يتَّفق مع إمكانيات اللهجات صوتيّاً ولغويّاً، ممّا لا يخرج النصّ عن القراءة العامة المشهورة، وهي القراءة التي

(١) رالف فاسولد: علم اللغة الاجتماعيّ للمجتمع، ٤٥٧.

(٢) كيس فرستيغ: اللغة العربيّة؛ تاريخها ومستوياتها وتأثيرها، ٧٤.

(٣) كيس فرستيغ: اللغة العربيّة؛ تاريخها ومستوياتها تأثيرها، ٧٤.

قرأها رسول الله ﷺ على جبريل مرّتين في العام الذي قبض فيه، وهي القراءة كذلك، التي شهدها زيد بن ثابت ﷺ، وكان يقرئ النّاس بها حتّى مات، وكان أبو بكر ﷺ قد اعتمده على رأس لجنة تولّت جمع القرآن، ثمّ ولاه عثمان ﷺ أمر نسخ القرآن في المصاحف.

ولعلّ الحرف الذي كتب عليه النص القرآني، هو الحرف الذي كانت تجري عليه القراءة العامة المشهورة، حيث كانت تمثّل بصورة خطيّة واحدة في كل مراحل جمع القرآن، وهي الصورة الخطيّة التي ألفناها في مكّة والمدنية، في عهد سيدنا رسول الله ﷺ، وفي عهد الصحابة الكرام أبي بكر، وعمر، وعثمان رضي الله عنهم أجمعين.

وعليه، فإنّ النصّ القرآنيّ قد بلغ – بالمشافهة والكتابة أيّام الرسول وبجمع أبي بكر ثم نسخ عثمان – مستوى الدقّة والوثاقة لا يبلغه نصّ آخر[١].

إنّ هذا التخطيط المحكم، وهذه الرؤية، التي نَفَذَت عبر الزمان لتؤكّد فرادة هذه التجربة في عمر الأمم، وهي بذلك تمنحنا عطاءً، وتبعث فينا عزماً، في تخطيط لغويّ واعٍ بإرادة مباشرة، وتصميم إنسانيّ، للنهوض باللغة العربيّة.

خطاطة توضّح طريق تجربة الرسول ﷺ والصحابة الكرام في التخطيط اللغوي الأول

(١) عبده الراجحيّ: اللهجات العربيّة في القراءات القرآنيّة، ٧٠.

قبل الإسلام		عصر الرسول ﷺ والصحابة الكرام			
١	٢	٣ مكة / الرسول	٤ المدينة / الرسول	٥ المدينة / أبو بكر	٦ المدينة / عثمان
التعدّد اللهجي (التنوّعات اللغويّة).	توحيد لغوي على مستوى الصفوة (شعراء وخطباء).	توحيد لفظي (التلقي). توحيد كتابي.	تنوعات لغوية (رخصة السعة والتيسير (الأحرف السبعة). توحيد كتابي (صورة خطية واحدة للقراءة العامة التي كان يقرأ بها الرسول ﷺ.	تنوّعات لغوية. جمع الصحف في مصحف واحد.	توحيد كتابي (نسخ القرآن في المصاحف). توحيد نطقي (حرف واحد، أي قراءة واحدة، وهي القراءة العامة).

الخاتمة:

تناول البحث تجربة المسلمين الأوائل (العهد النبويّ) في التخطيط اللغويّ، تلك التجربة الفريدة، التي حملت جملة صالحة من المرئيّات النافعة في الرؤية الإنسانيّة الشاملة، ومن بينها الرؤية اللغويّة.

حمل الرسول ﷺ، وصحابته الكرام عبء تبليغ وحي الله سبحانه وتعالى للعالمين يقيناً عليه، ورغبة في رضاه، فاتّبعوا في ذلك (جهداً مقصوداً) مَثَّل دور الإرادة الإنسانيّة في (التوحيد اللغويّ)، فجاء هذا الجهد المقصود، وفاقاً للتدبير الكونيّ، وقد صدر المسلمون في هذا العمل الفذّ عن توجيهات سيدنا رسول الله ﷺ، فبدأ النصّ الشريف موحّداً في قراءته وكتابته، حيث لم يكن للتنوّعات اللهجية وجودٌ في البيئة اللغوية المكيّة، ثمّ فُتح بابُ الرخصة، توسعة على المسلمين في المدينة، فسمح عليه السلام بهامش صالح من القراءة بجوار القراءة العامة، مع ما كان يصاحب كل ذلك من توحيد محكم لهذه القراءة العامة في الصلاة والقراءة على الصحابة، والقراءة عليه عليه السلام، وكان يعضد كل ذلك الوجه الآخر من اللغة، وهو تقييد النص الشريف، والخطاطة السابقة، توضّح مراحل التخطيط في العهد النبويّ.

لقد كانت هذه التجربة عاصماً للأمّة، وكانت القضية الملحّة في هذه التجربة، هي قضية (التوحيد اللغويّ)، وصدق الله جلّ وعلا، حيث يقول ﴿ لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ ۝ إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ ۝فَإِذَا قَرَأْنَاهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ﴾*.

إنَّ معطيات هذه التجربة، يجب أن تستثمر في قضايا المشكلة اللغوية في العربية، من مثل: الاختيار اللغويّ، والمستويات اللغوية، والتعدّد اللغوي في المجتمع العربي وتسويق اللغة... وغيرها من القضايا التي تنذر – لا قدَّر الله – بمسخ عربيّتنا إنْ لم نجرِ تخطيطاً واعياً، ولا مانع من أنْ نستثمر تجارب الآخرين، ومعطيات العصر بشرط أن تبقى لنا هويّتنا التي تحفظ علينا ديننا ولغتنا، وأرى أنّ هذا الأمر في طوقنا إن شاء الله.

* سورة القيامة، الآيتان: ١٦ و ١٧.

العربية الفصحى بين المعرفة والأداء الوظيفي

د. إبراهيم يوسف السيد *

تاريخ تسليم البحث : ٢/٥/٢٠٠٥ تاريخ قبوله :١٤/٣/٢٠٠٦

ملخّص

إن المشكلة القائمة هي أن مقدرة الطلبة في استعمال الفصحى لا زالت ضعيفة. ولا شك أن وجود مستويين من اللغة في العربيّة هما الفصحى والعامّية يمثل تحدّياً ما فتئت العربّية تواجهه في هذا العصر، إذ تعتبر العامّية علّة كثير من الصعوبات التي يعاني منها الطلبة في تعلمهم للفصحى، و لم تنجح طرائق التدريس المتبعة حتى الآن في معالجة هذا الضعف، ذلك أنها تقوم على التلقين والمحاضرة عن اللغة، ويندر فيها استعمال الطلبة للفصحى. وعليه، فإننا بحاجة إلى نقلة نوعية في هذه الطرائق تنقل تركيز الاهتمام من المفردات والتراكيب إلى استعمال الفصحى، وإقامة التوازن في العملية التعليميّة بين الجانبين المعرفي والوظيفي لأن اللغات لا تتقن إلا بالممارسة.

تحاول الدراسة في مناقشتها للقضايا السابقة الإشارة إلى مواضع الخلل واقتراح الحلول لإيجاد آلية لتحسين كفاءة الطلبة في أدائهم الوظيفي للفصحى.

Abstract

Standard Arabic between knowledge and functional performance The Current Problem That Students Face is that their ability to use standard Arabic is still weak. There is no doubt that the existence of two levels of Arabic language (The standard and colloquial) Form a challenge that Arabic language continues to face in this era. Colloquial Arabic is considered the cause of many difficulties that students face in learning standard Arabic. The current teaching methods that were / are used so far to tackle this weakness did not succeed yet due to the fact that they rely on dictating students and lecturing them about language, and students rarely get the chance to practice using Standard Arabic. Therefore, we need a radical modification of theses methods to shift the focus off vocabulary and structure and direct it to Standard Language usage to strike a balance in the language teaching process between the cognitive and the functional aspects since languages are only mastered through practice.

In its discussion of the previous issues, this study tries to highlight the shortcomings of using these methods, and to suggest solutions inorder to generate a mechanism to improve student's functional performance in Standard Arabic.

* قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة آل البيت.

المقدمـــة

تمثل هذه الدراسة شجوناً يحملها الكاتب حول واقع العربية الفصحى في المدارس والجامعـــات، مـــن منطلق تجربته في تعليمها لأكثر من ثلاثة عقود في المراحل الدراسية المختلفة، بدءاً من المدرســـة الابتدائيـــة وانتهاء بالجامعة التي لا زال يعمل فيها. فقد شكا كثير من الأساتذة والقائمين على التعلـــيم في مختلـــف مستوياته منذ سنين من ضعف الطلاب في الفصحى، وبخاصّة عند محاولة استعمالها أداة للتعبير عن آرائهم ورغباتهم وهي الوظيفة الأساسية للغة التي يتعلّمونها.

أدّت هذه الشكوى - على مرّ السنين- إلى قيام العديد من الدراسات والأبحاث والندوات والمؤتمرات التي تبحث عن أسباب هذا الضعف، وكيفيّة النهوض بالعملية التعليمية، لتحسين أداء الطلاب في الفصحى. وكان من نتيجة ذلك كلّه أن أدخلت تعديلات على الخطط الدراسية والكتب التعليمية، وعقدت الدورات العديدة لتدريب المعلمين على الطرق الحديثة في تعليم اللغات لتطوير أدائهم، وتمّت الاســـتعانة بوســـائل التكنولوجيا الحديثة كالمختبرات اللغوية وغيرها في العملية التعليمية. وبرغم هذه الجهود الطيّبة التي بـــذلت على مدى سنوات عديدة في مختلف جوانب العملية التعليمية، فإن مشكلة ضـــعف الطـــلاب في العربيـــة الفصحى لا زالت قائمة، الأمر الذي يحدونا إلى محاولة إيجاد آلية لتحسين كفاءة الطلاب فيها.

ولا يغيب عن البال أن العربية واجهت - ولا زالت تواجه - منذ عقود تحديات كثيرة في هذا العصر، يأتي في مقدمتها الازدواجية اللغوية، ونعني بها وجود مستويين لغويين في العربية هما الفـــصحى واللهجـــة العامية، حيث يكتسب الطفل العامية من أسرته التي ينشأ فيها، وتصبح سليقة عنده يستخدمها في حياتـــه اليومية، حتى إذا انتقل إلى المدرسة أخذ يتعلم الفصحى، ويتعرّف على مفرداتها وتراكيبها وقواعدها، لكنه يتعثر عند استعمالها. وتعتبر هذه الازدواجية اللغوية مصدر كثير من الضعف والمتاعب التي يعاني منها الطلبة في تعلمهم للفصحى.

ومن تلك التحديات أيضاً، هذا الانبهار المبالغ فيه باللغة الأجنبية والذي نتج عنه ما نلاحظه من مداخلة بينهما -أثناء الحديث- لدى بعض الفئات من أبناء المجتمع في حياتهم اليوميّة.

لقد أدّى ذلك كلّه إلى إثارة مشكلات عديدة أمام الطلبة في تعلمهم للفصحى، واستعمالهم لها، كمـــا وضع عقبات أمام المدرسين، والقائمين على العملية التعليميّة في المدارس والجامعات، في محاولاتهم لتحسين أداء الطلاب فيها.

إنّ المشكلة القائمة تكمن في أن مقدرة الطلاب في استعمال الفصحى لا زالت ضعيفة. إنّ القدرة على حفظ الكلمات وإنشاء الجمل ومعرفة قواعد اللغة ليست هي القدرة الوحيدة التي نحتاج إليها في العمليـــة

التعليمية، بل لا بد أن يصاحبها قدرة على استعمال هذه الألفاظ والتراكيب في مواقف اجتماعية حقيقية. فنحن لا زلنا نلاحظ أن هناك حافزاً ضعيفاً وتعرّضاً قليلاً لاستعمال الفصحى، سواء في داخل غرفة الصف أو في خارجها، وهذا أمر خطير يجب تداركه، لأن تعليم اللغة يستلزم استعمالها، وهي مهارة يتمّ تعلّمها بالممارسة، وكلّما أكثر الطالب من ممارستها -في اعتقادنا- تعلّمها بشكل أفضل، وتحسّن أداؤه في استعمالها. وإذا قلّت ممارسته لها، قلّ تحصيله وضعف أداؤه.

إننا بحاجة إلى نقلة نوعيّة في العملية التعليميّة في المدارس، تنقل تركيز الاهتمام من المفردات والتراكيب والصرف والقواعد، إلى الجانب الوظيفي الاتصالي للفصحى. إن حشو أذهان الطلاب بهذه المفردات والصيغ اللغوية والقواعد النحوية ليس الهدف الرئيس في عملية تعليم الفصحى. إن الهدف الرئيس في تعلمها هو استعمالها وسيلة تعبير وتفاهم، ومن الطبيعي إذن أن يكون هذا الجانب هو الطرف الأساس في العملية التعليمية. لكن الأمور تسير في غير مسارها، عندما نجد أن عملية تعليم الفصحى لا زالت تقوم في المدارس والمعاهد والجامعات على التلقين، ويندر فيها مشاركة الطالب وتفاعله أثناءها، عن طريق فسح المجال أمامه للحوار والمناقشة وإبداء الرأي، وتهيئة المناخ له للتعبير عن نفسه باستخدام الفصحى، الأمر الذي يقلّل من فرص ممارستها داخل غرفة الصفّ. وما لم نبادر إلى تصحيح هذا الوضع القائم، فإننا سوف نستمر في معاناتنا من هذا الضعف.

إنّ استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة كمختبر اللغة والفيديو والحاسوب أمر مرغوب فيه في العملية التعليميّة، بل يعتبر جزءاً أساسياً منها، وعاملاً مهمّاً في سبيل إنجاحها، لأن هذه الوسائل تهيئ المناخ لاستخدام مكثف للفصحى داخل غرفة الصف وخارجها. ولقد ظهرت بوادر مشجعة في السنوات الأخيرة حيث انتشرت أجهزة الحاسوب في المدارس والجامعات الأردنية، وأقبل الطلبة عليها في شغف. ولا بد للأساتذة والقائمين على تعليم العربيّة من اقتناص هذه الفرصة واستثمارها بشكل مناسب في العملية التعليمية، عن طريق انتاج البرامج التعليمية والثقافية الميسّرة، وتقديمها للطلبة باستخدام الحاسوب، الأمر الذي يؤدي إلى تطوير طريقة التدريس، وإلى جعلها أكثر تشويقاً وإمتاعاً، كما يؤدي إلى زيادة ممارسة الطلاب للفصحى، وتعلمها بشكل أفضل.

ومن الأمور المشجعة الأخرى في هذا السياق تزايد أعداد المدارس في المدن والقرى والريف، وإنشاء أكثر من ثلاث وعشرين جامعة في الأردن، ولا يزال العدد مرشحاً للزيادة في المستقبل. ومعلوم أن انتشار التعليم على هذا الوجه المتقدم، وزيادة أعداد المتعلمين، وانحسار الأميّة، أمور تخلق بيئة صالحة، لا شك أنها تخدم عملية تعليم العربية الفصحى، وتساعد على نشرها، وزيادة ممارستها عند أعداد المتعلمين.

إن المدرس يمثل نقطة الارتكاز في العملية التعليمية، ولذلك لا بد أن يطوّر نفسه، فمهما أعددنا من

خطط دراسية متقدّمة، ومهما أوجدنا من وسائل تكنولوجية حديثة، فإن المدرس بيده أن يجعل لهذه الأشياء قيمة وفائدة أو أن يلغي فائدتها.

ويرى التربويون أن تعليم اللغة عمليّة مستمرة لا تتوقف عند حدود غرفة الصف، أو داخل نطاق المدرسة أو الجامعة، وإذا أريد لها النجاح فلا بد أن تقوم على الممارسة المستمرة غير المقيّدة بزمن محدد أو مكان محدّد(١)، ومن هنا تأتي أهمية الأنشطة الوظيفية الاتصالية في العملية التعليميّة.

تحاول هذه الدراسة في طرحها ومناقشتها للقضايا السابقة أن تشير إلى بعض مواضع الخلل، وأن تقترح بعض الحلول لأجل مزيد من الاهتمام بالفصحى وتحسين أداء الطلاب فيها عن طريق تكثيف ممارستهم لها، من أجل إحلالها مكانتها المرموقة في حياة الأمة، بوصفها عاملاً من عوامل الرقي، لأنها لغة الدين والتراث، وعنوان الهوية، وأحد مقوّمات الشخصيّة وذلك من خلال العناوين التالية:

- المعرفة اللغوية والأداء الوظيفي (الاتصالي).
- طريقة التدريس.
- الأنشطة الوظيفية (الاتصالية).

المعرفة اللغوّية والأداء الوظيفي (الاتصالي):

يقوم تعليم اللغات على دعامتين أساسيتين هما: المعرفة اللغوية(Linguistic Competence) والأداء الوظيفي (الاتصالي) (Functional Performance).

أما المعرفة فهي حصيلة المتعلّم اللغويّة من المفردات والتراكيب والقواعد الصرفية والنحويّة، ومدى معرفته بكيفيّة استخدامها بشكل مؤثر ومقبول ببذل مجهود أقل.

وأما الأداء الوظيفي فهو محاولة استثمار هذه المعرفة اللغوية، في اتصال عاديّ، أو في محاورة مع شخص، للاتفاق على معنى، من خلال موقف معيّن، انطلاقاً من مفهوم أن وظيفة اللغة الأساسية هي التعبير عن حاجات الإنسان ومشاعره، كونها أداة لتواصله وتفاهمه مع الآخرين(٢) .

ومن هنا يتضح أن العلاقة وثيقة بين المعرفة اللغوية والأداء الوظيفي، إذ إن استعمال اللغة للتفاهم بين

(١) د. نايف خرما وزميله. اللغات الأجنبيّة تعليمها وتعلّمها (المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. سلسلة عالم المعرفة. الكويت ١٩٨٨)، ص ٢٢٢.

(٢) Tarone (Elaine). Communication Strategies. (Language Learning Vol 34 March 1984) P 420. وأنظر أيضاً د. نايف خرما وزميله. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ، ص ٢٣٨ . ود. أحمد حسّاني . دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليم اللغات ديوان المطبوعات الجامعيّة. الجزائر . وهران ١٩٩٦م) ص ٢٦.و د. ميشال زكريّا . مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص ١٥٤.

اثنين يستدعي معرفتها إن لم تكن سليقة كما هو الحال في العربية الفصحى، وبدون تحقق ذلك لا يمكن إنجاز التفاهم. وقد أدّى هذا الأمر إلى اعتقاد راسخ لدى الباحثين والتربويين بأن معرفة اللغة سابقة للمقدرة على الاتصال بها(١). وهذا طبيعي، ذلك أن المتعلّم –عندما يريد التعبير عن فكرة ما - يحتاج إلى المفردات والتراكيب التي سيستخدمها، ولهذا فإنه يتجه إلى محاولة تذكرها- وبخاصّة في المراحل الأولى من تعلمه - فإذا وجد أن المعنى الذي يريد إيصاله صعب عليه، فإنه بطريقة أو بأخرى يقلّل من غرضه في الكلام، وقد يحاول الوصول إلى هدفه باستخدام كلمة غير فصيحة، أو تركيب لا يؤدّي الغرض تماماً.

إنّ معرفة تركيب الجمل بشكل صحيح ليست إلاّ جزءاً مما نعنيه بقولنا: معرفة اللغة، وهي معرفة ناقصة وذات قيمة قليلة لو أخذت على حِدّة. ولا بدّ لأجل أن تكتمل المعرفة أن تتمّ معرفة كيفية استخدام هذه الجمل استخداماً وظيفياً طبيعياً، بمعنى أنها وسيلة اتصال(٢). ومن الخطأ الاعتقاد بأن معرفة الكلمات وإنشاء الجمل تؤدّي وحدها إلى تعلّم اللغة.

ومن هذا المنطلق، يرى كثير من اللغويين المحدثين أن اكتساب المعرفة اللغوّية للمتعلم ضروريّ لبناء المقدرة اللغويّة التي تعتبر بوجه عام جزءاً من مقدرة الاتصال. وطالما أن الطالب بحاجة إلى المعرفة اللغوية من أجل استعمال اللغة فإن الذي يعنينا هو كيفيّة بناء هذه المعرفة وتنميتها.

ويستدعينا هذا المقام إلى تذكر شكوى بعض المدرسين من عدم استجابة طلابهم لهم في العملية التعليميّة وتساؤلهم: لماذا لا يتعلّم الطلاّب التراكيب التي نعلّمهم إيّاها؟ لعلّ جزءاً من الإجابة عن السؤال يعود إلى أن الطلاّب لا يمكنهم أن يجعلوا هذه التراكيب جزءاً من ذاتهم، لاستحضارها في الوقت المناسب، عندما يحتاجون إليها(٣). ومن هنا، تأتي ضرورة ربط هذه التراكيب بوظيفتها اللغويّة، من خلال مواقف وحوارات معيّنة داخل غرفة الصفّ، يتمّ فيها استجلاء معانيها. فعند تدريس الاستفهام بـ(هل)، وكيفيّة الإجابة عنه بـ(نعم) أو (لا) مثلاً، يمكن بناء الموقف التالي: يتقدّم طالب من زميله بمجموعة من الاقتراحات، لكن زميله يشعر في البداية بعدم الرغبة في قبولها، ثم يوافق على أحدها على الوجه التالي:

هل نذهب إلى البيت؟

---

(١) Acton, William R, Second Language Interpersonal Paradigm and Praxis (Language Learning Vol. 33, No. 5, 1984) p. 205.

(٢) Brumfit, C.J, and Johnson, K: The Communicative Approach to Language Teaching (Oxford University Press, U.K 1979) p. 118.

(٣) Towel,R:A Discussion of the Psycholinguistic Bases for communicative language Teaching in a Foreign Language Teaching situation (The British Journal of language Teaching Vol 25, No2, Autumn 1987) P94

لا، لا أحسّ بالرغبة في الذهاب إلى البيت.

هل نذهب لنقرأ في المكتبة؟

لا. لا أحسّ برغبة في القراءة.

هل نذهب لنشرب الشاي؟

لا. لا أحسّ برغبة في شُرب الشاي.

هل نذهب لنشاهد لعبة كرة القدم؟

لا. لا أحس برغبة في مشاهدة لعبة كرة القدم.

هل نذهب لنأكل الطعام؟

نعم. فأنا أحسّ برغبة شديدة في الأكل.

في مثل هذا الحوار يتدرّب الطالب (تركيبيّاً) على الاستفهام بـِ(هل)، وكيفيّة الإجابة عنه بـ (نعم) أو (لا). كما يتدرّب على بناء المصدر (ذهاب، قراءة، شرب، مشاهدة، أكل). ويتدرب (وَظيفيّاً) على عمل اقتراحات ومعارضتها، أو الموافقة عليها، ثم إنّ مثل هذا الحوار يفيد في تحسين قدرة التفاعل عند الطلاّب، حيث يتمّ إنتاج اللغة بجهد أقل(١). ومن المعروف أنّ ما يتعلّمه الطالب من اللغة في حالة التفاعل الحقيقيّ يتمّ فهم معناه بشكل أفضل، فيرسخ في الذهن، ويكون استحضاره عند الحاجة أقلّ صعوبة. وبطبيعة الحال، يمكن بناء المزيد من الحوارات والمواقف التي تغطي جوانب واقعيّة من الحياة (أو قريبة منها) وتنويعها، وفق ما تقتضيه المادّة اللغوية المقدّمة للطلاب، لأن تقديم المادّة التعليمية على شكل حوارات يضع الطالب في موقف طبيعي من مواقف الحياة اليوميّة، حيث يتدرّج من الاستماع إلى الاستيعاب، ثم إلى ممارسة اللغة، وبذلك لا يقتصر الأمر على التحليلات اللغوية الشكليّة. والهدف من ذلك كلّه هو تحسين مقدرة الطالب اللغوية عن طريق تحصيله اللغوي. ولا شك أن تقدّم الطالب في هذا المجال يمنحه ثقة بالنفس، ويساعده على التفاعل مع الآخرين، فتزداد مقدرته على الاتصال بهم، ويتهيّأ لتقدّم لغوي أبعد، يتضمّن الانتقال من مرحلة يوجد فيها الوعي لضبط التركيب، إلى مرحلة يُستدعى فيها التركيب بشكل آليّ(٢).

إنّ بناء المقدرة اللغويّة للطالب في الفصحى وتنميتها يجب أن تبدأ من الأيّام الأولى لالتحاقه في المدرسة، بل ربما كان الأفضل أن تبدأ في مرحلة ما قبل المدرسة، أي في الحضانة. ولقد استمعت إلى

---

(١) Littlewood (William) : Communicative Language Teaching An Introduc Cambridge University Press, U.K 1981) P 10.

(٢) Towell, R. A Discussion of The Psycholinguistic Bases For Communicative Language Teaching In a Foreign Language Teaching Situation, P 96.

حديث إذاعيّ روت فيه إحدى مدرسات الحضانة، أنها اعتادت أن تقرأ على الأطفال في كلّ يوم قصصاً من أدب الأطفال، مكتوبة بالفصحى المعاصرة المبسطة، دون أن تسألهم عن شيء فيها، أو تطالبهم بإعادة روايتها، بل يُكتفى منهم الاستماع إلى هذه القصص، ثم يُتركون وشأنهم. وتروي المدرّسة أنها أخذت تلاحظ -بمضيّ الوقت- بعض ألفاظ الفصحى وتراكيبها، تخرج بصورة عفويّة على ألسنة هؤلاء الأطفال.

ولا غرْو في ذلك فإن السّمع أبو الملكات اللسانيّة على حدّ ما أشار إليه ابن خلدون[١].

إنّ هذه التجربة في غاية الأهميّة، ومن الضروريّ الأخذ بها، وتعميمها على الأطفال في مدارس الحضانة، حيث إنّهم في مرحلة الطفولة المبكرة(من ٣إلى ٥ سنوات) يميلون إلى التخيّل ويحبون سماع القصص ومشاهدة الأفلام الخرافية[٢]. ومن المفيد إشباع هذا الميل عندهم. ويحسن أن تستمرّ هذه التجربة معهم في السنوات الأولى من دراستهم في المرحلة الأساسيّة، لأنها تساهم في تكوين ونموّ الرصيد اللغوي الفصيح ومفرداته لديهم. فمن المعروف أن الطفل يكتسب اللغة عن طريق الاستماع والمحاكاة، وأن لديه استعداداً فطريّاً داخليّاً لاكتساب اللغة، يمكن أن نسمّيه الملكة اللغويّة التي فطر عليها كل طفل[٣]. ويرى تشومسكي أن الطفل بهذه الملكة اللغوّية الفطريّة التي يمتلكها بطبيعته ككائن اجتماعي قادر على تعلّم اللغة الإنسانية، وهو مهيّأ لان يستوعب قواعد لغته من خلال ما يسمعه وبصورة إبداعيّة، لأنه يستطيع أن يكوّن جملاً صحيحة لم يسمع بها من قبل[٤].

تميّز النظرية التوليدية والتحويليّة بين المعرفة (الكفاية) اللغوية (Lingistic competence) وبين الأداء الوظيفي (Functional Performance) حيث ترى أن وراء عمليّة اكتساب اللغة " قدرة عقليّة فطريّة قائمة بصورة طبيعيّة عند الطفل وتعدّه لاكتساب اللغة[٥]" وأن هذا الاكتساب اللغوي يعود إلى " تأثير المحيط على الطفل الذي يكتسب لغة بيئته[٦]". ومضمون هذا الكلام أن هذه القدرة العقليّة أو الملكة اللغويّة لا تعمل إلا من خلال تفاعلها مع المادّة اللغويّة التي يتعرّض لها الطفل عندما تتوفر لها الإثارة من خلال مراحل نموّ الطفل المختلفة.

وعلى هذا الأساس فإن هذه الملكة اللغويّة قدرة عقليّة غريزيّة فعّالة اختص بها الإنسان وحده دون

(١) ابن خلدون(عبد الرحمن بن محمد). (ت٨٠٨هـ - ١٤٠٦م) مقدمة ابن خلدون (دار الكتب العلميّة. الطبعة الأولى. بيروت- لبنان/ ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م) ص. ٤٧٠ .

(٢) د. عبد المجيد سيّد أحمد منصور. علم اللغة النفسي (عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م) ص ١٨١ .

(٣) جورج يول، معرفة اللغة، ترجمة د. محمود فرّاج عبد الحافظ. (دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية ١٩٩٨م، ص١٨١.

(٤) د. حلمي خليل. اللغة والطفل (دراسة في ضوء علم اللغة النفسي). دار المعرفة الجامعيّة ، الطبعة الأولى، الإسكندرية ١٩٨٧م. ص٣٠.

(٥) د. ميشال زكريا. مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة (المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع. الطبعة الأولى ، بيروت – لبنان ١٤٠٤هـ / ١٩٨٤م) ص ١٥٦.

(٦) المرجع السابق. ص ١٥٦ .

غيره من المخلوقات[١]، وهي عند الطفل أداة اكتساب اللغة التي تحوّل التجربة إلى نظام مكتسب من المعرفة (الكفاية) اللغويّة ينطلق الطفل من خلالها -عبر التفاعل مع التجارب- إلى الأداء الوظيفي باستعمال اللغة والاتصال مع الآخرين[٢].

إنّ تطور اللغة عند الأطفال يعتمد بصفة أساسية على الخبرات اللغوية التي يمـرّون بهـا، والـذين لا يتعرضون لأي لغة إنسانيّة أو الصّم لا يكتسبون لغة ولا يتخطون مرحلة المناغاة [٣]. وعلى هذا الأسـاس فإن معرفة الأطفال اللغويّة تبنى وتنمو من خلال ما يقال لهم في بيئتهم اللغوّية، فعندما نسمعهم الإنجليزيّة في طفولتهم فإنهم يكتسبونها وكذلك الأمر فيما لو استمعوا إلى الفرنسيّة. ومن هذا المنطلق، فليس ثمّة شـك أننا عندما نسمعهم الفصحى في هذه المرحلة العمريّة بكثافة في الحضانة والمدرسة فإنهم سوف يكتـسبون شيئاً منها على الأقل، ويتعلّمونها في المستقبل بشكل أفضل، وسوف تجري على ألسنتهم ، لأنهم مفطورون على تقليد الكبار حتى في أدائهم اللغوي، فقد ذكر أحد الزملاء أنه يستعمل الفصحى المبسّطة أحياناً كثيرة في بيته، وقد وجد أن أطفاله تخرج على ألسنتهم بعض التعبيرات الفصيحة في كلامهم[٤].

ولا بدّ أن تكون هذه الفصحى المقدّمة للأطفال مختارة بعناية، وأن تكون لغة معاصـرة مبـسّطة ونعني بها "تلك اللغة التي تكتب بها الصحف والمجلاّت والكتب والتقارير والخطابات، وتلقى بها الأحاديث والأخبار في أجهزة الإعلام، ويتحدّث بها المسؤولون في خطبهم ولقاءاتهم العامّة، وتدار بهـا الاجتماعات وغير ذلك من المواقف"[٥].

وبطبيعة الحال فليست كل ألفاظ اللغة وتراكيبها تلائم الطفل في مرحلة معيّنة من مراحـل نمـوّه اللغوي، وهو لا يحتاج إليها كلّها للتعبير عن حاجاته وأغراضه عند استعماله للغة، وإنما قد تكفيه الألفاظ التي لها صلة بالمفاهيم العامّة في محيطه، والتي يحتاج إليها في تحقيق التواصل[٦]. على أن تكون تلك الألفاظ في بدايتها مما يشيع في استخدام الأطفال في بيئتهم اللغوية، ثم التدرّج بعد ذلك-في مرحلة لاحقة في التعليم الأساسي- إلى اختيار الألفاظ التي تشيع في لغة الكتابة، وذلك في ضوء معدلات تكرارها في قوائم المفردات الشائعة مثل: قائمة الدكتور داود عبده في المفردات الشائعة، وقائمة مكّة التي صدرت في جامعة أم القرى

(١) د. نعمان بوقرّة. المدارس اللسانيّة المعاصرة(مكتبة الآداب. القاهرة، ٢٠٠٣م) ص ١٤٠.

(٢) ناعوم تشومسكي. المعرفة اللغوية. ترجمة د. محمد فتيح (دار الفكر العربي. الطبعة الأولى. القاهرة ١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م) ص ٥٣.

(٣) د.علاء الجبالي. لغة الطفل العربي (دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها) مكتبة الخانجي. القاهرة.٢٠٠٣م) ص ٦٤.

(٤) جاء هذا الحديث خلال ندوة شاركت فيها وأقامها مجمع اللغة العربية الأردني بالتعاون مع أقسام اللغة العربية في الجامعات الأردنيـة في أيلول ١٩٩٤م لدراسة قضايا اللغة العربيّة من حيث علومها وأساليب تدريسها.

(٥) د. رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربيّة بالتعليم الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، الطبعة الأولى ١٩٩٨م، ص ٣٣.

(٦) أحمد حسّاني، دراسات في اللسانيات التطبيقيّة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر/ وهران ١٩٩٦م، ص١٤٣.

بمكة المكرمة، وقائمة الرّصيد اللغوي للطفل العربي التي صدرت في تونس(١).

ومن المعلوم أن تكوين رصيد لغوي وثروة لفظيّة يختزنها الطفل ليستعين بها في تحقيق أغراض التواصل هدف أساسيّ من أهداف تعليم الفصحى. وينبغي أن تساعد العمليّة التعليميّة على إنجاز هذا الهدف، وأن تضعه ضمن أولوياتها، ولمزيد من الإيضاح نشير إلى أننا لا نقصد من وراء ذلك حشو أذهان المتعلّمين بالألفاظ والتراكيب، وغرضنا هو أن نجعلهم يشاركون ويتفاعلون أثناء العمليّة التعليميّة من خلال ممارسة الفصحى "لأن تعليم اللغة لا يهدف إلى وضع لائحة مفتوحة من الكلمات في ذهن المتعلّم، ولكن إكسابه المهارات المناسبة ليسهم هو نفسه في ترقية العملية التعليميّة وتحسينها، فالمعرفة –كما يقال- هي تكوين طرائق وأساليب وليست مختزن معلومات ... وهذا يقتضي بالضرورة التمييز بين تعليم مسائل اللغة، وبين تعليم كيفيّة استعمال اللغة"(٢). ولأجل ذلك لا بدّ من ربط هذه الألفاظ والتراكيب بكيفيّة استعمالها عند تعلّمها، بل والتدرب على ممارستها واستخدامها، من خلال أنشطة ومواقف حياتية (أو قريبة منها) داخل غرفة الصفّ أو خارجها.

ومن المفيد هنا اتباع سبيل التدرّج في تقديم المفردات والتراكيب لبناء وتنمية المعرفة اللغويّة، بحيث يبدأ بالشائع في بيئاتهم، ثم التدرّج في عرض الجديد منها مما هو بعيد إلى حدّ ما عن خبراتهم المباشرة، مع تقدّمهم في المراحل الدراسيّة. وهذا يستدعي أن نراعي أيضاً في هذا التدرّج مبدأ السهولة، لأنه ضروريّ وطبيعي في عملية التعلّم "إذ يرتقي المتعلّم في اكتساب مهاراته اللغويّة من العناصر التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجرّدة التي تتطلب نضجاً أكثر"(٣)، كما يستدعي هذا التدرّج اختيار التراكيب اللغويّة البعيدة عن التكلف، آخذين بعين الاعتبار قصرها وبساطة بنيتها في المراحل الأولى، مع الاهتمام بالتراكيب الشائعة في اللغة الفصحى المعاصرة، حتى تكون تلك التراكيب مرتبطة بالحياة الاجتماعية التي يعيشها هؤلاء المتعلّمون، وبذلك يسهل عليهم استيعابها واستعمالها لأن "من أهم عوامل الوهن في لغة ما هو حجبها عن الحياة الاجتماعية الفاعلة والاقتصار في تعلّمها على الأساليب التي توارثتها الأجيال"(٤). ولا نعني بهذا الكلام –بطبيعة الحال- إغفال تلك الأساليب الرائعة في تراثنا الأدبي واللغوي، ولكننا نهدف من التدرّج –هنا- إلى تأجيل تقديمها إلى مرحلة لاحقة متقدّمة، يكون الطالب فيها أكثر نضجاً ومقدرة على تعلّمها واستيعابها. ولكننا في هذه المرحلة الأساسيّة نريد أن نشجع الطالب على ممارسة الفصحى، وأن نغرس في نفسه حبّها والاعتزاز بها، والرغبة في إتقانها والحرص على استخدامها وحسن توظيفها في مختلف

(١) د. رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربيّة بالتعليم الأساسي، ص ١٢٤.
(٢) أحمد الحساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص ١٤٠، ١٤١.
(٣) أحمد الحساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص١٤٥.
(٤) د. رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربيّة بالتعليم الأساسي، ص٤٤.

مجالات الحياة الجادّة والرسميّة بعيداً عن العاميّة في مثل هذه المواقف عند الاتصال اللغوي بالآخرين. ولأجل ذلك نمدّه بهذه اللغة المعاصرة المبسّطة كي يسهل عليه ممارستها في محيطه، ويكون مفهوماً عند التعبير بها عن حاجاته، محققاً النجاح في تواصله مع غيره، وبذلك نبعده عن مواطن الإحباط والفشل، فيزداد ثقة بنفسه، ويقبل على تعلّمها.

ولا ننسى - في ضوء ما تقدّم- أنّ هؤلاء الأطفال يعانون من الازدواجية اللغوية. فالطفل يكتسب العاميّة من أسرته التي يولد وينشأ فيها، ثمّ يأخذ في استعمالها في بيئته، وفي الشارع والسوق، وفي مختلف جوانب حياته اليوميّة، وتصبح هذه العاميّة لغة السليقة عنده، يتحدثها دون معرفة بقواعدها ونظامها اللغوي. ثم يدخل المدرسة ويبدأ في تعلم الفصحى والتعرّف على مفرداتها وتراكيبها وقواعدها، وهكذا يجد الطالب نفسه أمام شكل مختلف من أشكال العربيّة ويتكوّن لديه – بمرور الزمن - مستويان من اللغة: العاميّة التي يتحدّثها ويستخدمها للتعبير عن حاجاته وأغراضه في حياته اليوميّة، والفصحى التي يكتب بها ويتعثر عندما يتكلمها.

إنّ كثيراً من أسباب ضعف الطلاب في العربيّة ناتج في بعض جوانبه عن هذه الازدواجيّة في الحياة اللغويّة التي كانت – ولا زالت- تمثل عبئاً ثقيلاً علينا في وجوه شتى، وهي علّة هذه المعاناة التي يحسّ بها أجيال من المعلّمين والمتعلمين(١). أليس غريباً أن الطالب يتعلّم الفصحى لسنوات عديدة في المدرسة والجامعة، ثم يتخرّج وهو غير قادر على تحقيق أهم هدف من أهداف تعلّمها وهو استعمالها وسيلة للتعبير في المواقف الجادّة والرسميّة دون تعثّر أو ارتكاب أخطاء؟!

وما لم نبادر إلى معالجة هذا الوضع والتخفيف من آثار العاميّة على العمليّة التعليميّة للفصحى فسوف تستمرّ هذه المعاناة. إن واقع تعليم الفصحى في مدارسنا لا يساعد الطالب كثيراً على اكتسابها بيسر في إطار وظيفي يمكنه من استخدامها والتواصل من خلالها مع مجتمعه كلّما دعت الحاجة، الأمر الذي يخلق فيه هذا الواقع التعليميّ صعوبة للطالب في تعلّم الفصحى لا تخفى على أحد. وفي اعتقادنا أننا بإمكاننا أن نفعل كثيراً في هذا الجانب عن طريق إحداث نقلة نوعيّة في طرائق التدريس في المدارس، تنقل تركيز الاهتمام من المفردات والصرف والقواعد والبلاغة إلى الجانب الوظيفي للفصحى، حيث إن حشو أذهان الطلاب بالمفردات والتراكيب والقواعد النحويّة ليس هو الهدف الأساس من تعلّم الفصحى، بل إن الهدف هو استعمالها كوسيلة تعبير وتفاهم بين أبنائها. لكن الأمور في العمليّة التعليميّة لا زالت تسير على خلاف ذلك عندما نجد أنها تقوم على التلقين، وتتّجه نحو المحاضرة عن اللغة، بدلاً من إتاحة الفرص للطلاب

(١) د. نهاد الموسى. قضية التحوّل إلى الفصحى في العالم العربي الحديث، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان ١٩٨٧م، ص ص ٢٦، ٢٧.

لاستعمال الفصحى، وأخذهم على ممارستها، بل وحتى الوصول بهم إلى إدمان التحدّث بها، وأن هذا الأمر، وأعني به إدمان التكلم بالفصحى يجب أن نشجع الناشئة عليه منذ الصّغر(١)، أي منذ السنوات الأولى من مرحلة التعليم الأساسيّ على نحو ما أشرنا إليه سابقاً، ذلك أنّ "سهولة اكتساب اللغة فهماً وتعبيراً تتناسب تناسباً عكسيّاً مع تقدّم الطفل في السن"(٢). إننا بحاجة إلى تطوير مناهج تعليم الفصحى للطفل العربي بحيث تعمل هذه المناهج على تضييق الفجوة بين لغة هذا الطفل وهو في بداية التعليم الرسمي (أي اللغة العاميّة) وبين النموذج اللغوي الفصيح المطلوب منه أن يتعلّمه ويمتلك ناصيته، وبذلك نحقق نهضة لغوّية تهفو إليها أنفسنا وتقترب بألسنة أطفالنا من الفصحى بيسر وتمنحهم قدراً أكبر من الطلاقة في الاستعمال(٣). وإذا ما تمّ ذلك نكون قد عملنا على إثراء التعبير اللغوي عند هؤلاء الأطفال حيث يصبح لديهم وسيلتان للتعبير اللغوي في المواقف الاجتماعيّة المختلفة: الرسميّ منها والحياتي.

و ليس هذا الأمر بعسير المنال إذا قدّمت لهم الفصحى منذ التحاقهم بالحضانة والمدرسة بمنهج علميّ سليم على النحو الذي أشرنا إليه سابقاً. "فليس غريباً أو نادراً أن يكتسب الطفل وبطلاقة، أكثر من لغة أجنبيّة في هذه المرحلة المبكّرة من العمر، فما بالنا بالفصحى والعاميّة، وأوجه الشبه بينهما أكثر بكثير مما هو بين العاميّة واللغات الأجنبية"(٤). ولنا عودة إلى هذه المسألة عند الحديث عن طريقة التدريس، لكننا الآن نستكمل ما كنا عليه من الكلام عن بناء المعرفة اللغوية:

فقد رسم تَوِل (Towell) في بحثه المنشور في المجلّة البريطانية لتعليم اللغة إطاراً من العمل نحتاج إليه لتنمية معرفة الطالب اللغوية، ومساعدته على الاتصال باللغة، هذا الإطار يتضمّن التوجه لما يلي:

١- بناء كميّة كبيرة من المخزون اللغوي لدى الطالب.
٢- إيجاد مواقف يحقق فيها المتعلّم هدفاً، أو يصل فيها إلى هدف اعتماداً على نفسه.
٣- توفير جوّ يكون فيه المتعلّم جاهزاً وراغباً لأن يحاول فيه.
٤- إيجاد مكان يستطيع فيه المدرس أن يلاحظ التقدّم الفردي للطلاب بحيث يغذّيهم بالتراكيب المناسبة في المراحل المعّينة(٥).

---

(١) د. نهاد الموسى. قضية التحّول إلى الفصحى في العالم العربي الحديث. ص ٣٦ .
(٢) د. داود عبده، نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفيّاً، مؤسسة دار العلوم، الطبعة الأولى، الكويت ١٩٧٩م، ص٦.
(٣) د. علاء الجبالي، لغة الطفل العربي (دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها) ص ١٥٢.
(٤) المرجع السابق ص ١٨٧.
(٥) Towell, R A Discussion of the Psycholinguistic Bases for communicative language Teaching Situation(The British Journal of Language Teaching, Vol ٢٥, No٢, Autumn ١٩٨٧) p.٩٨..

لكن المشكلة التي يواجهها الطالب هي أن معرفته اللغوية لا تبقى مستقرة على حالة واحدة، بل يعتريها التغير تبعاً لمدى استعماله للغة المتعلّمة. فإذا ابتعد عن التفاهم بها وقل استعماله لها نقصت معرفته اللغوية، الأمر الذي يتطلب التركيز على مهارات الاتصال والاستخدام المتواصل للغة، دون أن يغيب عن البال أن ذلك سيكون مفيداً في تحسين معظم عناصر المعرفة اللغويّة كجزء أساسيّ من تعلّم اللغة. لكن الذي يحدث أحياناً أن حصيلة الطلاب اللغوية وبخاصة في المراحل الأولى من تعلّم اللغة، قد لا تساعدهم كثيراً على الاتصال، ولهذا يتردد كثير منهم. كما أن الخوف من الخطأ يضيف عبئاً آخر عليهم فلا يقبلون. وهنا يأتي دور المدرّس في تشجيع هؤلاء الطلاب، حيث انّ الاتصال الجيد مع حصيلة اللغة القليلة، يمكن أن يكون أحسن حالاً في التغلّب على مشكلات الاتصال باللغة من الحصيلة الكبيرة والاستخدام النادر، وبكلمات أخرى: فإن الوسيلة للتغلب على صعوبات استعمال اللغة ربّما تكون في ممارستها بشكل أكثر لأن "اللغات لا تتقن إلا بالممارسة"[١] على أنّ تكون تلك الممارسة - في حدود معرفة الطالب اللغوية طبعاً — منذ التحاقه بالمدرسة، ولا يجوز إغفالها أو تأجيلها لمدّة طويلة.

إن وجود الحافز لدى الطلاب للمشاركة في أنشطة استعمال اللغة يعتبر من الأمور الهامّة في تكوين المهارات لديهم، وبناء المقدرة الوظيفية عندهم. لذلك يستحسن دائماً ترك الطالب كي يتكلم في أي شيء يرغب فيه باستعمال اللغة المتعلّمة، وتشجيعه على المناقشة وإبداء الرأي والمساهمة في الأنشطة المختلفة[٢]. ومن الضروريّ في هذا المقام عدم إيقاف الطالب أثناء حديثه لنصوّب له أخطاءه، لأن المغالاة في تصحيح الأخطاء تضعف ثقته بنفسه، وتعطيه إحساساً بالفشل وتجعله متردداً في الكلام فيما بعد[٣].

والملاحظ أن الطلاب يتفاوتون في وجود هذا الدافع لديهم، فبينما نجد طلاباً يعزفون عن الكلام، ويلتزمون السكينة في غالب الأحيان، ويحسّون بالخجل والإرباك، عندما يحاولون التعبير عن رأيهم، نجد آخرين مقبلين على استعمال اللغة، ومستعدّين للمشاركة في أنشطتها. ومن الأمور المسلّم بها في مجال تعليم اللغة أن الصنف الثاني من الطلاب هو الأكثر تعلّماً للغة، والأقدر على تحصيلها واستعمالها، وربما كان هذا الاختلاف بين الطلاب في الحافز لتعلّم اللغة سبباً من أسباب وجود الفروق الفرديّة بينهم في المستوى اللغوي ومقدرة الاتصال.

وعلى أي حال فإن هذه المناقشة تفتح الطريق أمامنا للحديث عن كيفية بناء المقدرة الوظيفية وتنميتها عند الطالب. وفي هذا السياق، علينا بادئ ذي بدئ أن نشير إلى ضرورة أن تبنى مهارات الاتصال

(١) د. داود عبده، نحو تعليم اللغة وظيفياً، ص٦.

(٢) Tarone, Elaine: Communication Strategies, (Language Learning Vol. ٣٤, March ١٩٨٤). P. ٢٠٨.

(٣) د. عبد المجيد سيّد أحمد منصور. علم اللغة النفسي . ص ١٩٠.

في بدايتها على الأقل في حدود خبرة الطالب المكتسبة حديثاً في استخدام اللغة[١]، لأن بناء هذه المهارات بمعزل عن خبرة الطالب اللغويّة يعرّضه لاحتمال الفشل في إنجازها، وهذا الأمر في حال وقوعه يعيق تقدّمه نحو المقدرة الوظيفيّة، ويثبط عزيمته في استعمال اللغة، ويؤثر على استمرار رغبته في المشاركة والتفاعل في الأنشطة الاتصالية القادمة، في حين أن نجاحه يدفعه إلى الأمام، ويزيد حماسه للإقبال على هذه الأنشطة. ولهذا يفضل توخي الحذر والحرص عند تصميم التدريبات الاتصالية بحيث تكون وفق معرفة الطلاب اللغوية، والظروف الاجتماعية المحيطة بهم، وفي مستوى أدائهم اللغوي، من أجل أن يؤمن نجاحهم فيها، فلا يقعون عند أدائهم لها في مزالق لا تحمد عقباها. ومن هذا المنطلق فإن الأمر يستدعي منّا أن نحدد بعناية مجالات الاتصال اللغوي المناسبة لمرحلة الطالب الدراسيّة.

ومن الضروري أن تكون مستويات الأداء اللغوي لهذه الأنشطة الاتصالية متعدّدة ومتنوعة "فلا يقتصر الأمر على تدريب التلاميذ على التعبير في مواقف الحديث الرسمي الذي يتطلب العناية الفائقة بمختلف جوانب الأداء مثل إلقاء الخطب والكلمات، ومجالات التعبير الوصفي الإبداعي وإنما يمتد التدريب ليغطي مختلف مواقف الاتصال التي يحتاج التلميذ في حياته اليومية إلى استخدام اللغة فيها"[٢].

وحتى نبني هذه المقدرة الاتصالية على أساس متين، فإن علينا أن نعقب كل مادة لغوية نقدّمها (أو مهارة) بأمثلة لغوية اتصالية مختلفة ومتنوعة، يتفاعل الطالب أثناءها ويستخدم الفصحى، ولا يجوز بحال من الأحوال اقتصار التطبيق على التدريبات النمطية.

ويشير اللغوي ليتلوُد (Littlewood)[٣] إلى أربعة حقول تكوّن من وجهة نظره مقدرة الطالب في الاتصال باللغة على النحو التالي:

١- المقدرة اللغوّية: يجب أن يحقق المتعلّم بقدر ما يمكنه مقدرة لغوية عالية، بحيث يحسّن مهارته في التفاعل مع النظام اللغوي، وصولاً إلى الاستعمال العفوي المرن، من أجل التعبير عن غرضه.

٢- التمييز بين الصّيغ والمعاني الاتصالية التي تؤديها: وكجزء من المقدرة اللغوية، يستحسن أن يميّز المتعلّم بين الصّيغ التي عرفها، ووظائفها الاتصالية التي تؤدّيها. وبكلمات أخرى يجب أن تفهم العناصر اللغوية التي تمّت معرفتها، في ضوء النظام الوظيفي للغة. وبذلك يأمن الطالب الاستعمال

---

(١) Widdoson, H. G: Teaching Language As Communication, (Oxford University Press, U.K, ١٩٧٨) p. ٧٥ and Littlewood (William), Communicative Language Teaching, P ١٧.
وأنظر أيضاً : د. داود عبده . نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفياً. ص ١٠

(٢) د. رشدي طعيمة، مناهج تدريس اللغة العربيّة، ص٤٤.

(٣) Littlewood, William: Communicative Language Teaching An Introduction . p. ٦

الخاطئ لهذه الصّيغ. أما إذا تمّ تعليم هذه الصّيغ بمعزل عن السلوك الاتصالي، فإن ذلك قد يؤدّي إلى عدم الفهم الكافي لهذه الصّيغ، وبذلك يمكن أن يقع الطالب في الخطأ عند استعمالها. والهدف الرئيس من تعليم الصّيغ اللغوية من خلال المعاني الاتصالية التي تؤديها هو تعزيز معرفة نظام اللغة عند الطالب.

٣- تطوير مهارات استخدام اللغة: ومن أجل تنمية مقدرة الطالب في الاتصال باللغة، فإن عليه أن يحاول باستمرار تحسين مهاراته في استعمال اللغة بشكل مؤثر وسليم بقدر الإمكان. ويوجه الخبراء الطالب - من أجل تحقيق هذا الغرض - إلى تكثيف ممارسة اللغة المتعلمة بقدر ما يستطيع، لما لذلك من أثر فعّال في تطوير مهارات استعمال اللغة عنده.

٤- إدراك المعنى الاجتماعي للصيغ المتعلّمة: ويرى (Littlewood) أيضاً في هذا السياق ضرورة أن يصبح المتعلّم مدركاً للمعنى الاجتماعي للصّيغ اللغويّة، وقد لا يستلزم ذلك في رأيه، تنويع كلامه ليناسب الحالات الاجتماعية المختلفة، ولكن من المهم أن يكون قادراً على استخدام الصّيغ المقبولة اجتماعياً بشكل عام وتجنب الصّيغ المزعجة، ويضيف الدكتور نايف خرما أن الصّيغ قد تكون صحيحة من الناحية الشكلية اللغوية ولكنها من الناحية الوظيفية الاجتماعية لا تخدم الغرض المقصود منها أو أنها تسيء إلى السامع وتخلق جوّاً من النفور وتسبب سوء التفاهم كأن يقول تلميذ لمدرسه: اقفل الباب الهواء بارد، مستعملاً صيغة الأمر الجافّة في مقام يستوجب استعمال الطلب المهذب[١]، أو أن تقول البنت لأبيها: الطعام جاهز، قم وتناول طعامك، فالعبارة صحيحة من الناحية اللغويّة لكنها غير مقبولة اجتماعياً. ويتأتى فهم البعد الاجتماعي للصّيغ اللغويّة المتعلّمة من خلال استخدامها وظيفيّاً في مواقف الحياة الطبيعية.وهكذا يكون على الطالب بالإضافة لاكتسابه الكفاءة اللغويّة أن يكتسب قواعد الاستخدام الاجتماعي المناسب للغة، وهو ما يسميه بعض العلماء الكفاءة التواصلية[٢].

ومهما يكن من أمر، فإن بناء مقدرة الاتصال لدى الطالب يعتمد إلى حدٍ كبير، على الطريقة المتبعة في التدريس، لأنها تمثل نقطة الارتكاز الرئيسة في عملية تعليم اللغات، ونحن بحاجة إلى طريقة في التدريس تساعد الطالب على استخدام الفصحى في تلبية أغراضه، وبذلك يصبح لها شأن في حياته، وتزداد قيمتها عنده، ويكون ذلك حافزاً له على تعلّمها، وهذا ما سنتناوله في الصفحات التالية.

(١) د. نايف خرما. أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (سلسلة عام المعرفة)، الطبعة الثانية، الكويت ١٩٧٨م، ص٥٦.

(٢) د. علاء الجبالي. لغة الطفل العربي (دراسة في اكتساب اللغة وتطوّرها)، ص ٦٩.

طريقة التدريس:

لا يعدّ تعلّم اللغة أمراً سهلاً، حتى في الدّول المتقدمة. ولذلك تستعمل طرائق مختلفة لتعليمها، وتستخدم أدوات وأجهزة متعددّة في غرفة الصفّ وخارجها، وتعدّ الأبحاث المستندة إلى الخبرة، للمساهمة في تحسين طرائق التدريس، وتوضع الخطط والبرامج لتدريب المعلّمين، ويتم إعداد الكتب والمواد التعليميّة المتطورة. ويحدث ذلك كلّه من أجل جعل العملية التعليميّة أكثر تشويقاً، وأقلّ عناءً، وبذلك نساعد الطالب على تعلّم اللغة بشكل أفضل.

يتعلم الإنسان اللغة عادة لأجل أن يفهمها منطوقة ومقروءة، ولكي يستخدمها في التعبير عن أفكاره وحاجاته شفوّياً أو كتابة. وبكلمات أخرى فإن الهدف من تعلّم اللغة هو استخدامها في المواقف الطبيعية كوسيلة تفاهم واتصال مع الآخرين. وهذا الكلام ينطبق على اللغة العربيّة الفصحى، كما ينطبق على اللغات الأخرى. وعلى هذا الأساس يفترض أن توجّه العملية التعليمية نحو تحقيق هذا الهدف بحيث تستبعد الأنشطة التي لا تصب في هذا الاتجاه(١).

ولكن إلى أيّ حدّ استجابت طرائق تدريس اللغات لتحقيق هذا الهدف؟

من المعروف أن تعليم اللغات يقوم على أسس لغويّة ونفسيّة وتربويّة. فالأسس اللغويّة تتعلّق بنظرية اللغة التي قامت عليها طريقة التدريس. والأسس النفسيّة تتصل بنظرية التعلّم التي تستند إليها. وأما الأسس التربوية فإنها ترتبط بأهداف المجتمع في تعليم اللغة. ويجب ألا يغيب عن البال أن التطوّر في طرائق التدريس لا يتم بمعزل عن تلك الأسس، بل يكون نتيجة تغيرات في السّاحة اللغوّية أو في نظرية التعلّم، أو في أهداف المجتمع، أو فيها كلّها.

مرّت طرائق التدريس –على هذا الأساس- بمراحل متعددة: فقد ظلّت لقرون طويلة تتمثل في طريقة عامة واحدة تعرف بالطريقة التقليدية، لكنها أخذت في التغير منذ بداية القرن الماضي، فظهرت الطريقة السمعية الشفوية التي اشتهرت كثيراً، وانتشرت بعد الحرب العالمية الثانية في بقاع كثيرة من العالم، وفي الآونة الأخيرة ظهرت الطريقة الوظيفية (التواصلية) كأحدث اتجاه في تعليم اللغات، يؤكد على استعمال اللغة وسيلة اتصال(٢).

لم تستطع الطريقة التقليدية أن تؤدي إلى أساس مقبول في تعلم اللغة، ذلك أنها تقوم على دراسة اللغة، وما تنطوي عليه تلك الدراسة من تحليل لغوي، وتصريف أفعال، واشتقاق، وتأهيل نحوي، وما إلى

(١) د. داود عبده نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفيّاً، ص١٠.

(٢) د. نايف خرما، أضواء على الدراسات اللغويّة المعاصرة ص ص٤٩-٥٦ وانظر أيضاً جورج يول، معرفة اللغة. ترجمة محمود فراج عبد الحافظ، ص ص٢٠٠-٢٠٢.

ذلك، ونحن لا نهتم بالتراكيب النحويّة لذاتها، ولكننا ننظر إلى ما يفعله الناس بهذه التراكيب، عندما يريدون تلبية حاجاتهم، كما أن دراسة الأحكام النحوية ليست غاية في حدّ ذاتها، وإنما وسيلة من وسائل إتقان المهارات اللغوية[١]. لذلك فإن التركيز عليها، لا يساعد الطلاب كثيراً عند الرغبة في التفاهم مع الآخرين، ولا يمنحهم المقدرة على استعمال اللغة. كما أن اهتمام هذه الطريقة الزائد باللغة المكتوبة جاء على حساب اللغة المنطوقة اللازمة للتفاهم بين الناس. وقد أدّى ذلك إلى إهمالها تدريب الطلاب على المحادثة، واستخدام اللغة في مواقف طبيعيّة يحققون فيها حاجاتهم، ويحسّون بذلك بأنها ذات نفع وقيمة في حياتهم. وهكذا لم تعد الطريقة التقليديّة تتفق مع أهداف تعليم اللغات في شكلها الحديث الذي ظهرت بدايته في العقود الأولى من القرن الماضي. فقد ظهرت اتجاهات حديثة في الدراسات اللغوية على إثر نشر محاضرات العالم السويسري دي سوسير الذي وجّه البحث اللغوي نحو الكلام المنطوق[٢].

أدّت الدراسات التي أعقبت نشر تلك المحاضرات إلى تطوير الطرائق المتبعة في تدريس اللغات إلى أن بدأت ملامح المدرسة السمعيّة الشفوية تظهر إلى العيان منذ قيام الحرب العالمية الثانية، وقد جرى تعميمها بحذافيرها.

أكدت هذه الطريقة على أهميّة اللغة المنطوقة في التدريس، فاتجهت إلى تعليم المهارات اللغوية، مع العناية بتعليم الكلام المسموع والمنطوق أولاً، دون أن يعني ذلك إهمال مهارتي القراءة والكتابة، بل كل ما في الأمر تأخير تقديمها للدارسين بعد تقديم المادّة الشفويّة، وبخاصّة في المراحل الأولى من التعليم، مع الحرص على تقديمها للمتعلمين في مواقف صفيّة تحاكي الحياة الطبيعيّة في الخارج بقدر الإمكان.

ولجأت هذه الطريقة أيضاً إلى التدريب المتواصل على الأنماط اللغوية حين يستمع إليها المتعلم، ثم يأخذ في ترديدها مرات عديدة إلى أن يتمكن منها، وعندئذ يبدأ في استخدامها في المواقف المناسبة بطريقة آلية مع الاهتمام بالصحة اللغوية (Accuracy)، واستعانت الطريقة في سبيل تحقيق هذا الغرض بمختبرات اللغة المجهزة بأحدث آلات الاستماع والتسجيل، وبخاصّة في الدول المتقدّمة.

دلّت تجربة الطريقة السمعية الشفوية في التدريس، لعقود من الزمن في أماكن متفرقة من العالم، على أنها لا تخلو من عيوب ينبغي تلافيها، رغم ما فيها من مزايا وحسنات كثيرة. واجتمع إلى هذا الأمر ظهور نظريات جديدة في اللغة والتعلّم أوجدت الحاجة إلى تعديل مسار الطرائق المتبعة في التدريس.

ففي عام ١٩٥٧م أصدر تشومسكي كتابه الشهير "التراكيب اللغويّة (Syntactic

---

(١) د. داود عبده نحو تعليم اللغة العربيّة وظيفياً، ص٥٣.

(٢) د. شرف الدين الراجحي وزميله. مبادئ علم اللسانيات الحديث. دار المعرفة الجامعيّة. الإسكندرية ٢٠٠٢م. ص ص ٤٥، ٤٦. وأنظر أيضاً د. عبد المجيد سيّد أحمد منصور. علم اللغة النفسي. ص ١٩٩

وأتبعه بأعمال أخرى أحدثت في مجموعها تغييراً كبيراً في دراسة اللغة واعتبرت بداية (Structures) عهد جديد في نظرياتها، وأدت إلى ظهور النظريات المعرفيّة التي تخالف الأسس التي قامت عليها النظريات السلوكيّة في تعلّم اللغات.

فقد عارض تشومسكي السلوكيين في اعتقادهم أن اللغة –كغيرها من أنواع السلوك- مجموعة من العادات يمكن اكتسابها بطريقة ميكانيكيّة في ضوء المثير والاستجابة والمران. ورفض مقولتهم بأن متعلّم اللغة يبدأ في تعلمها وذهنه صفحة بيضاء يخزن فيها الأشكال اللغوية التي يتعلمها، ليبدأ في استعمالها عند الحاجة، وبيّن أن الإنسان يولد ولديه استعداد فطريّ لتعلم اللغات، ولذلك فهو يكتسب اللغة عن وعي وإدراك، بدليل أنه عندما يستوعب القواعد المختلفة التي تقوم عليها اللغة تصبح لديه القدرة على الخلق، وعلى تركيب عدد غير محدود من الجمل التي يريدها، دون أن يكون بالضرورة قد سمعها من قبل[١] وكانت حصيلة ذلك كلّه مقدّمة لظهور الحركة التواصلية التي أخذت تشق طريقها إلى معاهد تعليم اللغات في السنوات الأخيرة.

كان من أهمّ ما أدخله الاتصاليون إلى عمليّة تعليم اللغات اهتمامهم بالبعد الاجتماعي الذي أهملته المدرسة السابقة نظراً لتركيزها على الصحّة اللغوية، فبإمكان المتعلّم أن يستعمل جملة سليمة من الناحية اللغويّة لكنها لا تخدم الوظيفة المقصودة منها على نحو ما مرّ معنا سابقاً [٢] ثم إن التركيز على التكرار والحفظ يؤدّي إلى أن يخرج المتعلّم بحصيلة من الأنماط اللغويّة، ولكنه لا يعرف كيف يستخدمها استخداماً مناسباً لأغراض الحياة[٣]، وكثيراً ما يعجز عن استخدامها خارج الإطار المحدّد للتدريب اللغوي الذي اعتاد عليه.

وهناك على ما يبدو فائدة محدودة من وراء تقسيم العملية التعليمية إلى مهارات أربع: مهارة للاستماع وأخرى للقراءة وثالثة للكلام ورابعة للكتابة، والتركيز على كل واحدة منها على حدة، وإذا أردنا تحسين هذه النظرية في التدريس من خلال الاعتقاد بأن الاتصال باللغة هو الهدف الرئيس من تعلمها فعلينا أن نعلّم اللغة كوحدة شاملة من خلال النص[٤]، انطلاقاً من مبدأ أن اللغة وحدة واحدة لا يمكن تجزئتها إلى قراءة واستماع ومحادثة وكتابة، بل يتم تعليمها من خلال المنهج المترابط في العملية التعليميّة. على أن تدعم هذه الوحدة بأنشطة اتصالية تساعد الطالب على ربط المفردات والتراكيب اللغوية بوظيفتها

---

(١) جون ليونز/ تشومسكي، ترجمة د. محمد زياد كبّة. النادي الأدبي بالرياض، الطبعة الأولى ١٩٨٧، ص ص١١، ٧٠. وانظر أيضاً د. نايف خرما وزميله، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص ص ١٨٠، ١٨١.

(٢) انظر (ص ١٧ من البحث).

(٣) د. صلاح العربي. تعلم اللغة الحيّة وتعليمها بين النظرية والتطبيق، مكتبة لبنان، الطبعة الأولى: بيروت ١٩٨١، ص٥٢.

(٤) د. داود عبده، نحو تعليم اللغة وظيفياً، ص٦٧

في الحياة الاتصالية عن طريق وضعه في مواقف (في حدود مقدرته اللغوية) تتطلّب منه استعمال اللغة في تلبية حاجاته. وبكلمات أخرى نقول: من أجل تحقيق غرض الاتصال باللغة، فإننا نحتاج إلى منهج تعليمي يرشدنا في عملنا ويتكوّن من جزأين[١] الأول خاص بالخطة التعليميّة التي تقوم على منهج متفق عليه يرمي إلى تكوين خبرات تعلّم مختلفة لدى الطالب ضمن تركيز مدروس على المهارات والصّيغ والوظائف، مرتبطة بأنشطة اتصالية تمثل نهاية هذه الوحدة. وينجز هذا المنهج التعليمي الخاص بالمهارات من خلال الكتاب المقرر.

والجزء الثاني من المنهج التعليمي خاص بالخطّة الاتصالية ويهدف إلى التركيز على حاجات الطالب واهتمامه وتتبّع مدى ممارسته للغة وكفاءته في استخدامها، ويشتمل على نماذج من الأنشطة الاتصالية مثل: الألعاب اللغويّة والمسابقات الثقافيّة وإقامة الحفلات الطلابيّة والزيارات والمناقشات وإعداد التقارير ... الخ. وينجز هذا المخطط الاتصالي من خلال ما يسمّى بالمواد المساندة التي تشتمل على هذه الأنشطة الاتصاليّة، وتتوفّر لها إرشادات المدرّس واختيار الطالب وتتم عن طريق جماعي، وتربي في الطالب الرغبة في العمل التعاوني والإحساس بالمسؤولية.

إن هذا المنهج المقترح يتعارض مع مبدأ تعليم اللغة بمعزل عن استخدامها. وقد كرّس المدرسون معظم وقتهم للتعليم الموضوعي عن طريق الكتاب المقرر، لكنهم بدأوا يطعّمون عملهم بالأنشطة الاتصالية المساندة.

ويقدّم الأستاذان هول (Hall) وكيني (Kenny) الأستاذان في المعهد الآسيوي للتكنولوجيا في بريطانيا برنامجاً دراسياً[٢] يمكن وصفه بأنه أكثر التصاقاً من البرامج والأفكار السابقة بالمنهج الوظيفي (التواصلي)، وأكثر تكثيفاً لممارسة اللغة المتعلّمة، حيث يخلو من أيّ تركيز على المفردات والتراكيب والقواعد النحوية أو الصّرفية، ويتجه بالطلاب إلى استخدام اللغة بشكل مكثف، من خلال تفاعل اجتماعي متواصل أثناء العملية التعليمية.

قدّم البرنامج لطلاب آسيويين حضروا إلى المعهد لإكمال دراستهم الهندسّية في فروع مختلفة، وقد سبق لهم دراسة اللغة الانجليزية في صفوف تقليدية لمدّة سبعة أعوام أو ثمانية، دون أي استعمال للغة لأجل أغراضهم الخاصّة، وقد أدّى هذا النوع من التعليم إلى اعتقاد الأستاذين بأن المزيد منه لن يكون فعالاً، وهكذا اقتضت الحاجة تقديم برنامج مختلف، تميّز بأنه يركز على المتعلّمين، وما يريدون في الحقيقة قوله من

(١) Clark (John L): Classroom Assessment in a Communicative Approach. (The British Journal of Language Teaching, Vol. 25, No. 1, Spring 1987) p p. 12, 13.

(٢) Hall (David), and Kenny (Brian), An Approach To a Truly Communicative Methodology. (English For Specific Purposes Vol. 7, No. 1, 1988), pp. 19-23.

وجهة نظرهم الشخصية. كما امتازت أنشطته بأنها صُمّمت ونُفّذَت من قبل الطلاب أنفسهم، وامتازت نظرية التدريس فيه بأنها تهتمّ بسير العملية التعليميّة أكثر من اهتمامها بمحتواها. وتهدف هذه العناصر الثلاثة مجتمعة إلى خَلْق بيئة للمحادثة الحرّة، في أمور تهمّ المتعلّمين وتلبيّ حاجاتهم، وتدفعهم بالتالي إلى التفاعل الحقيقي(١).

قسّم الطلاب إلى مجموعات عمل، تتكوّن كلّ مجموعة من ثلاثة طلاب أو أربعة، وحُدّدت المدّة الزمنية للبرنامج بثمانية أسابيع، في كل اسبوع يتناولون موضوعاً معيّناً مثل: التعرّف على الحرم الجامعي، جمع معلومات عن الدراسة في المعهد من خلال زملائهم في المستويات العُليا، تحليل ومناقشة مقالات تهمهم في تخصصهم ... وغير ذلك.

يجتمع المتعلّمون في الصباح لوضع خطة عمل يوميّة، ثم يحملون هذه الخطة، ويذهبون خارجاً لجمع الأدلّة والمعلومات، حيث يعودون بتقرير، ويلتقون بعد الظهر لمناقشة الحصيلة وفحصها ونقدها، وإعداد تقرير شامل عنها، مع تصوّر للخطوات القادمة(٢).

يعتقد الأستاذان هول (Hall) وكيني (Kenny) بإمكانية تطبيق برنامجهما في أي مكان آخر، ويريان أنه يمهد السبيل نحو طريقة تدريس اتصالية حقيقية: فالبرنامج ليس له أي جدول دراسي بالمعنى التقليدي، ويقدّم عِوَضاً عن ذلك مجموعة من الأنشطة اللغوية المتصلة والمنظمة في وحدات أسبوعيّة. أما وظيفة المدرس فيه فإنها لا تقوم على تدريس معرفة اللغة أو مهاراتها، ولكنها تركز على مساعدة الطلاّب في تحسين مقدرتهم على تنظيم أفكارهم وأهدافهم وتوضيحها، من خلال عمليّة مستمرة من استعمال اللغة المكثف والتفاعل الاجتماعي المشتمل على جميع المشاركين في البرنامج(٣).

وخلاصة ما تقدّم أن هناك أكثر من اتجاه داخل الحركة الوظيفيّة (التواصلية)، وأن تنوّعها يعطي المدرّس مجالاً أوسع في اختيار طريقة التدريس المناسبة، في ظل الظروف المحيطة بالعمليّة التعليميّة.

ومن المفيد في هذا المقام أن تتّسم طريقة التدريس بالمرونة، فتحاول تحقيق التوازن بين الشكل اللغوي، بما فيه من أصوات ومفردات وتراكيب وقواعد نحوية، والشكل الوظيفي بما فيه من أنشطة اتصالية، وذلك في ضوء حاجة الدّارس ومستواه التعليمي، فكلما كان الطالب حديث عهد في تعلّم اللغة، انصبّ التركيز على الشكل اللغوي، وقلّ الشكل الوظيفي، ثم يبدأ التدرج شيئاً فشيئاً، فيقل التركيز على الشكل

(١) Hall (David), and Kenny (Brian), An Approach To a Truly Communicative Methodology. p. 19.

(٢) Hall (David), and Kenny (Brian), An Approach To a Truly Communicative Methodology. pp. 21,22.

(٣) Hall (David), and Kenny (Brian), An Approach To a Truly Communicative Methodology. p. 29.

اللغوي، ويزداد الاهتمام بالشكل الوظيفي، كلّما تقدّم الطالب في تعلّمه للغة، إلى أن يتعادل الجانبان أو يقتربا من التعادل في مرحلة الطالب المتوسطة، حيث يبدأ الجانب الوظيفي بعد ذلك يأخذ حيّزاً أوسع في العمليّة التعليميّة، إلى أن يستأثر بالاهتمام الأكبر في المرحلة المتقدّمة(١).

وبعد، ففي ضوء ما تقدّم من حديث عن الطرق المتبعة في تعليم اللغات وتطوّرها، وظهور الطريقة الوظيفيّة (التواصليّة) كأحدث اتجاه في تعليمها في السنوات الأخيرة، انطلاقاً من أن الهدف من تعلّم اللغة هو استخدامها شفويّاً وكتابّياً في التعبير عن الحاجات والآراء نقول: إنّ كثيراً من أسباب ضعف الطلاب في الفصحى يمكن إرجاعه إلى الطرائق المتبعة في تعليمها في المدارس ذلك أن المدرّسين لا زالوا يستخدمون أساليب التدريس التي تعوّدوا عليها، والتي تنتمي إلى الطريقتين التقليدية والسمعية الشفوية، رغم المحاولات التي تبذل لإقناعهم بتطوير تلك الأساليب التي لا زالت قاصرة عن إنجاز الهدف من تعلّم الفصحى، وعلى هذا الأساس فإننا بحاجة إلى نقلة نوعيّة في الطرائق المتّبعة في تعليم الفصحى، تنقل تركيز الاهتمام من المفردات والتراكيب والأحكام النحوية والبلاغة ومعلومات عن اللغة إلى الجانب الوظيفي الاتصالي للفصحى.

إن الخلل في تعليم الفصحى في المدارس يكمن- في اعتقادي- في تركيز طرائق التدريس على الجانب الشكلي المعرفي للغة، وإغفال الجانب الوظيفي الذي يستهدف استخدام الفصحى داخل غرفة الصفّ وخارجها. وفي الحالات التي تتطلّب استعمال اللغة يتحدّث الطلاب العاميّة، الأمر الذي يقلّل من فرص ممارسة الفصحى في العمليّة التعليميّة، وبالتالي ضعف الطلاب فيها. وما لم نبادر إلى تغيير الوضع القائم، فإن معاناتنا من هذا الضعف سوف تستمر.

تعتبر هذه الإزدواجيّة اللغويّة من التحديات التي تواجهها العربيّة في هذا العصر، وهي علّة كثير من المشكلات التي يعاني منها المتعلّمون. فهم يكتسبون العامية في طفولتهم من خلال أسرهم، وتصبح تلك العاميّة لديهم سليقة، حتى إذا التحقوا بالمدرسة بدأوا يتعلّمون الفصحى، ويتعرّفون على مفرداتها وقواعدها، لكنهم يتعثرون عند استعمالها، لأنهم ألفوا استخدام العاميّة أداة للتفاهم مع الآخرين منذ نعومة أظفارهم. وهذا واقع ملموس، وظاهر للعيان، علينا أن نواجهه بإيجاد الحلول الناجعة له. إلا أن طرائق تدريس الفصحى القائمة في المدارس لم تنجح حتى الآن -للأسف- في تغيير هذا الواقع، والتخفيف من آثار العامية على العملية التعليميّة. ولا بد من الاعتراف بأن هذه الطرائق لا زالت قاصرة عن إنجاز الهدف من تعلّم الفصحى وهو استخدامها شفويّاً وكتابّياً في التعبير عن الآراء. لذلك فإن المدرسين مطالبون أكثر من أي وقت مضى، لأن يطوّروا طرائقهم في التدريس، بحيث تستجيب لتحقيق هذا الهدف، وذلك بمساعدة

(١) د. نايف خرما وزميله. اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها. ص٢٤١.

طلاّبهم على ممارستها في مناقشاتهم ومداولاتهم في المدرسة وفي الجامعة، داخل غرفة الصف وخارجها.

إنّ هذا الأمر لا يجوز تأجيله إلى مرحلة متقدّمة من العملية التعليميّة، بل لا بدّ أن يبدأ منذ التحاق الطفل بالمدرسة على نحو ما سبق أن ألمحنا إليه. نعم يجب أن نرضع الطفل الفصحى منذ الصغر كي تنمو معه، لأن مقدرته على اكتسابها وتعلمها تقلّ مع تقدّم سنوات عمره. ولن يتأتى لنا ذلك إلا إذا تطوّرت طرائق التدريس، فأتاحت للطفل الاستماع المكثف للفصحى، وهيّأت له سبل ممارستها المتواصلة خلال مراحل تعلّمه المختلفة في حدود مقدرته اللغوية.

ومن تلك التحديات التي تواجهها الفصحى أيضاً، وتضع العقبات أمام تعلّمها، هذا الانبهار المبالغ فيه باللغة الأجنبيّة التي أخذت تزاحم الفصحى في ميادين عديدة في المجتمع، حتى أنها اقتحمت معقلاً من أهم معاقل الفصحى، حين استعملت أداة لتدريس العلوم الطبيّة والطبيعيّة والهندسيّة في الجامعات. إضافة إلى ما نلاحظه من مداخلة بين العربيّة واللغة الأجنبيّة أثناء الحديث، لدى شريحة واسعة من أبناء المجتمع في حياتهم اليوميّة: في الأسواق، وفي الشوارع، وفي الجلسات العائلية الاجتماعية.

إنّ هذا الوضع الخاص الذي تعيشه الفصحى في هذا العصر، يثقل كاهل الغيورين عليها الذين ينادون منذ عقود بضرورة تعريب التعليم الجامعي، لما لذلك من أثر في إعلاء شأن الفصحى في نفوس أبنائها، وتحسين أدائهم فيها، وتوعيتهم بأهميتها في حياتهم، وبضرورة الاعتزاز بها، لأنها عنوان هوّية الأمّة، وأحد مقوّمات شخصيتها. وقد دأبت الأمم الراقية على السّعي من أجل النهوض بلغاتها، والتمسّك بها كوسيلة من وسائل تقدّمها وحضارتها وحفظ تراثها، وربما يكون لنا دراسة أخرى نتناول فيها قضيّة تعريب التعليم الجامعي التي شغلت المختصين والباحثين والمسؤولين في الماضي، فعقدوا لمناقشتها المؤتمرات والندوات، وأصدروا العديد من التوصيات التي لم تخرج إلى حيّز التنفيذ. وعليه فإن المشكلة لا تزال قائمة. ونعود لنواصل الحديث عن طريقة تدريس الفصحى، وكيفيّة النهوض بها من أجل تكثيف ممارسة الطلاب لها، ورفع كفاءتهم فيها.

إنّ حشو أذهان الطلاب بالمفردات والعبارات والجمل لا يكفي وحده لكي يتعلموا الفصحى، بل لا بد أن يتبع ذلك استخدام هذه العبارات والجمل في مواقف طبيعيّة (أو قريبة منها) بحيث تصبح جزءاً من أنفسهم، يستطيعون بعدها استحضارها عند الحاجة في التواصل مع الآخرين. وعلى هذا الأساس، فلا بد أن يفرّق المدرسون في طرائقهم التي يستخدمونها في تدريس الفصحى في المدارس بين دراسة اللغة، وما تنطوي عليه من تحليل لغوي وتصريف أفعال واشتقاق، وشرح مطوّل للأحكام النحوية، ومحاضرات عن اللغة وتاريخها، وتقديم معلومات عنها وهذا شأن طلبة الجامعات. وبين تعليم اللغة الذي يقوم على إتقان الطلاب للمهارات اللغويّة[١]. بحيث يتمكنون من فهم الفصحى إذ سمعوها أو قرأوها، ومن استعمالها أداة

(١) د. نايف خرما وزميله، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ص ص ١٦٧ ،٢٢١.

للتعبير عن أفكارهم وآرائهم حين يستدعي الأمر ذلك. فتعليم الفصحى يقتضي ممارستها واستخدامها داخل غرفة الصف وخارجها. وكل نشاط في العملية التعليمية لا يصب في هذا الاتجاه يجب أن يستبعد، لأنه جهد مهدور لطاقة المدرس والطلبة، ولا طائل تحته، إذ من الممكن تأجيل هذه المعلومات عن دراسة اللغة إلى مرحلة متقدمة من الدراسة الجامعيّة. إن طريقة تدريس الفصحى المستخدمة غالباً في المدارس والتي تقوم على التلقين وأسلوب المحاضرة عن اللغة لا تخدم عملية تعليمها، ولا تساعد الطلبة على تعلّمها والقدرة على استعمالها فحاجتهم في هذه المرحلة إلى ممارسة اللغة وتعلّمها أكثر إلحاحاً من حاجتهم إلى معرفة معلومات عنها.

إن المدرس المؤهل يلعب دوراً هاماً في عملية تعليم الفصحى، إذ يستطيع بخبراته وقدراته أن يجعل طريقة تدريسه أكثر تشويقاً وإمتاعاً، الأمر الذي يحبّب الفصحى إلى نفوس الطلاّب، ويشجعهم على تعلمها، فهو يمثل -في واقع الأمر- نقطة الارتكاز في العملية، لذلك لا بد أن يطوّر نفسه، وأن يحسّن طريقته، وأن يعدل فيها حسب حاجة المتعلّمين(١)، فمهما أعددنا من خطط دراسية متقدّمة، ومهما أوجدنا من وسائل تكنولوجيّة حديثة، فإن المدرّس بيده أن يجعل لهذه الأشياء قيمة وفائدة أو أن يلغي فائدتها.

على أن هذا الدور الهام للمدرس في العملية التعليمية لا يؤتي ثماره على الوجه المطلوب إلاّ إذا فعّلْنا دور الطرف الآخر فيها وهو الطالب، بحيث لا يقتصر على تلقّي الأسئلة والإجابة عنها، بل لا بد إلى جانب ذلك أن يقوم بعمل شيء، وأن يكون شريكاً فيها، مساهماً فاعلاً في أنشطتها بإبداء رأيه، وبإفساح المجال أمامه للتحدث إذا أراد أن يقول شيئاً أو أن يناقش في مسألة ما، الأمر الذي يتيح له ممارسة الفصحى، ويحفزه على تعلّمها بصورة أفضل.

إن دعم طريقة التدريس بوسائل التكنولوجيا الحديثة وأجهزتها يؤدي إلى تعلّم الفصحى بشكل أفضل. وتستعمل هذه الوسائل والأجهزة على نطاق واسع في تعليم اللغات في الدول المتقدّمة، وأصبحت تعتبر جزءاً رئيساً في العمليّة التعليميّة لا عاملاً مساعداً لها، لأنها تبعث النشاط والحيويّة فيها، وتجعلها أكثر متعة، وقد أدّى التطور العلمي والتكنولوجي في السنوات الأخيرة إلى تنوّع هذه الوسائل وتطوّرها وانتشارها في دول العالم. ويأتي في مقدّمة هذه الوسائل المستخدمة في تعليم اللغات مختبرات اللغة ومختبرات الحاسوب التي تعدّ أرقى وسيلة في تدريب المتعلّم على اكتساب المهارات اللغوّية المختلفة، وقد أصبح وجودها ضرورياً في مؤسسات تعليم اللغات. ومن حسن الطالع أن أجهزة الحاسوب قد انتشرت في المدارس والجامعات على نطاق واسع، وأقبل الطلبة عليها في شغف. ويقع على عاتق المدرسين وذوي الخبرة والمختصين استثمار هذه الأجهزة استثماراً جيّداً، في عملية تعليم الفصحى، وإعداد البرامج المناسبة،

(١) د. صلاح عبد المجيد العربي . تعلّم اللغات الحيّة وتعليمها بين النظرية والتطبيق. ص ٣.

والتدريبات اللغوّية اللازمة في هذا المجال. ومن المعروف أن هذه الأجهزة تـوفّر لمستخدميها إمكانيّة الاستماع والتسجيل، فيكون الجهاز الواحد بمثابة مختبر لغوي خاص للمتعلّم. ومن الممكن اختيار قصص للأطفال مكتوبة بلغة فصحى معاصرة مبسّطة، وتقديمها لهم بشكل مكثّف-ومتى أرادوا- في السنوات الأولى من التعليم الأساسي، الأمر الذي يساعد هؤلاء الأطفال على اكتساب الفصحى، ويسهّل عليهم عمليّة تعلّمها.

ومن المفيد أن تعيد طريقة التدريس النظر في الاختبارات اللغوية بحيث لا تكون –كما هو الحال في الوقت الحاضر- مجرّد أداة لقياس معرفة الطالب بالجانب الشكلي اللغوي من مفردات وصرف ونحو ومعلومات عن اللغة، بل تصبح مقياساً أيضاً لأدائه في مختلف جوانب اللغة(١). وعلى وجه الخصوص ما يخدم منها ممارسة الفصحى.

ويجدر بطريقة التدريس أن تولي المادّة التعليميّة مزيداً من العناية، وذلك بتضمينها عند إعدادها المفردات والتراكيب الشائعة في الفصحى المعاصرة، مع مراعاة التوازن بين الجانبين الشكلي والوظيفي للغة في برنامجها الدراسي، بحيث لا يطغى أحدهما على الآخر، لأنه لا يجوز تعليم الفصحى بمعزل عن استخدامها، وإن كنّا نلاحظ ميل المدرّسين إلى تغليب الجانب المعرفي في عمليّة تعليم الفصحى، وقلّما يتمّ التطرّق إلى الجانب الوظيفي. ولا بدّ من إصلاح هذا الخلل عند إعداد المادّة التعليميّة بحيث يتمّ إعادة التوازن إليها، وذلك بأن يكثر المدرّسون من الحوارات التي تغطي مواقف واقعيّة من الحياة، ويطعّموا عملهم بمزيد من الأنشطة الاتصالية، ويختاروا لها موضوعات تهمّ الطلبة، وتكون مستوحاة من بيئتهم ومحيطهم المعيشي، بحيث يجدون لديهم ما يقولونه فيها، الأمر الذي يشجعهم على المشاركة.

ونظراً لاعتماد الطريقة الوظيفيّة (التواصليّة) في التدريس على الأنشطة الاتصاليّة إلى حدٍّ كبير، وحاجتنا الماسّة إليها، بجعلها مركز عمليّة تعليم الفصحى، فقد رأينا تناولها بمزيد من التوضيح في السطور التالية:

الأنشطة الاتّصالية:

يعتبر موقف الطالب والمدرّس أثناء تصميم الأنشطة الاتصاليّة وتنفيذها من الأمور التي يعتمد عليها نجاح الأنشطة، سواء أكانت داخل غرفة الصفّ أم خارجها، فالطالب محور النشاط الاتصالي، وبدون مشاركته لا يُنجز النشاط. وحتى يساهم الطالب بدور إيجابي لا بد أن يوجد الحافز لديه لاستعمال اللغة، وأن يمنح فرصة التعبير عن نفسه، والاتصال بمن حوله من الناس، وأن يتمّ ذلك في جوّ مشبع بالأمن والرّاحة، بعيدٍ عن القلق والتوتر، فهذه أمور مهمّة في سبيل تحسين مهارات الاتصال عند الطالب.

(١) د. نايف خرما وزميله، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها ص٢٢١.

ويعتمد هذا الجوّ النفسيُّ المشجّع إلى حدٍّ كبير على وجود العلاقات الشخصية الطّيبة بين المتعلمين من جهة وبينهم ومدرسيهم من جهة أخرى، فهذه العلاقات لا تعيق حريّة التعبير، بل هي على العكس من ذلك تقبلُها وتحثّ عليها، لذلك أصبح تشجيع هذه العلاقات عنصراً أساسّياً في الطريقة الوظيفية (التواصلية) لتعليم اللغة(١).

وينوّه علماء اللغة التطبيقيّون بأهمية العمل الجماعي في الأنشطة الاتصاليّة، لأنه يساعد على تعلّم اللغة بشكل طبيعي، ويزيد من مشاركة الطلاب الفعّالة والمؤثرة. فبعض الطلاب أكثر ذكاءً من غيره، كثير الاتصال بالناس، بينما آخرون أقلّ احتلاطاً ويميلون إلى الانطواء والانعزال. ومن الطلاّب مَنْ هو أكثر إقبالاً على النشاط، بينما آخرون هيّابون مترددون، يلتقي هؤلاء جميعاً في العمل الجماعي، فيعادل بعضهم بعضاً في القوّة والضعف، ويشكلون فريقاً متعاوناً يهدف إلى مزاولة النشاط الاتصالي وتعلّم اللغة.

إن العمل الجماعي يقللُ من القلق والتوتّر، والخوف من الفشل أثناء ممارسة النشاط، ويؤدي إلى التفاعل الاتصالي الذي يمنح المتعلّمين فرصاً أكثر لنشأة علاقات اجتماعيّة متعاونة بينهم مما يساعدهم على التعبير عن ذاتيتهم. وعلى هذا الأساس، يرى العلماء أن يكون العمل الجماعي جزءاً هاماً من النظرية التعليميّة للاتصال، لأن المجموعة الصغيرة تحاكي المحادثة الطبيعية إلى حدّ كبير، لكنّهم يؤكدون في الوقت نفسه على أهميّة مراعاة التناسب بين مقدرة الطلاب اللغوّية ومتطلبات النشاط من أجل تحقيق الهدف المنشود(٢).

ويكون هذا العمل الجماعي تحت إشراف المدرس وتوجيهه، فهو الذي يبني النشاط، ثم يقوم بشرحه للطلاب، حتى إذا تأكّد أنهم فهموا المطلوب منهم تركهم وحدهم ليتفاعلوا مع النشاط إلى نهايته. ويستحسن عدم تدخل المدرس بقدر الإمكان في سير النشاط، لأن تدخّله الطارئ والمتكرر يعيق انطلاق الطلاّب فيه، وهكذا يصبح دور المدرس مقتصراً على الإرشاد والمساعدة، ومن هذا المنطلق فإن الأنشطة الاتصالية تترك المجال للمتعلّم لكي يسهم بشخصيته الذاتية في عملية التعلّم، وهي أيضاً تفسح المجال للمدرس لكي يتخلّص من دوره المسيطر على العملية التعليميّة، ليصبح إنساناً مقرّباً من طلاّبه، محبوباً لديهم.

علاوة على ما تقدّم فإن للأنشطة الاتصالية أهدافاً وفوائد جمّة أخرى في العملية التعليميّة فهي تقدّم التمرين الشامل الذي يجمع بين المهارات اللغوية بشكل يحقق الأهداف المطلوبة على اعتبار أن اللغة وحدة

(١) Rivers, Wilga.,M, Communicative Naturally In A Second Language (Cambridge University Press 1973) PP112,110.

(٢) Brumtit, Christopher. Communicative Methodology In Language Teaching (Cambridge University Press. U.K. 1984). PP 77,78.

كاملة. وهي تنميّ الحافز لدى الطالب نحو التعلّم حين يجد نفسه يستخدم اللغة بنجاح متزايد، كما أنها تسمح بالتعلّم الطبيعي، وتخلق بيئة تساند عملية التعلم حيث تقدّم فرصاً لعلاقات شخصيّة إيجابية بين المتعلمين من ناحية، وبينهم وبين المدرسين من ناحية أخرى. هذه العلاقات الإيجابية تساعد على خلق بيئة تدعم جهود الطالب، وتخفف من العناء الذي يواجهه في تعلم اللغة(١).

وإذا أمعنّا النظر في تدريبات الأنشطة الاتصالية نجد أنها صنفان: أنشطة صفيّة (تتم داخل غرفة الصف)، وأنشطة لا صفيّة (تمارس خارج غرفة الصف).

وفي سياق الحديث عن الأنشطة الصفية نود بادئ ذي بدء التذكير بما سبق أن ألمحنا إليه من أن نجاح هذه الأنشطة يرتكز إلى حدّ بعيد على دور المدرس، ومشاركة الطالب الفعّالة، والعمل الجماعي.

وبوسع المدرس أن يوجد أنشطة اتصالية في الصف، تستطيع أن تؤكد المعاني المتقدّمة، وتساعد الطلاب على استخدام الفصحى التي تعلّموها في حدود مقدرتهم، كأن تطرح مشكلة عليهم ويطلب منهم أن يقدموا آراءهم من أجل حلّها. من الممكن عرض خريطة للعالم الإسلامي أو العالم العربي لتكون مجال مناقشة يقدّم الطلاب من خلالها ما يمكن أن يعرفوه من معلومات جغرافية أو اقتصادية، أو ثقافية أو سياحية، ولا يكون الغرض من تلك المعلومات قيمتها أو أهميتها فحسب، بل مدى طلاقة الطلاب في استخدامهم الفصحى في التعبير عنها.

من الممكن أن يشاهد الطلاّب تمثيلية أو مسرحيّة عن طريق التلفاز أو الفيديو، وبعد المشاهدة تجري مناقشة عامّة يُبدي فيها الطلاب آراءهم حول ما شاهدوه من حيث الموضوع والأدوار والأداء وتسلسل الأحداث والأفكار ... وغير ذلك، بحيث يفسح المجال أمام كلّ طالب لكي يعبّر عن رأيه فيما شاهده، وأن يتكلّم متى رغب في الكلام، والهدف من ذلك كله مساعدة الطلاب على ممارسة الفصحى، وتحسين مهارات الاتصال.

نماذج الأنشطة الصفيّة كثيرة ومتنوعة، والمدرس الناجح يستطيع أن يبتكر العديد منها بحيث يزيد من مشاركة الطلاّب فيها، ويخلق تفاعلاً لغوياً، يوصل الطلاّب إلى الاعتداد بالنفس في الاتصال، ويهيّئهم إلى تفاعل اجتماعي أوسع وأبعد أثراً.

ومهما يكن من أمر فإن مجال النشاط الاتصالي في غرفة الصفّ محدود إذا ما قورن بالعالم الخارجيّ. كما أن الأشياء فيها تبدو زائفة ومفتعلة، لأنها ليست البيئة الطبيعيّة للنشاط. وهي وإن كانت تمثّل نقطة البداية لمهارات الاتّصال، وإعداد الطلاّب لمرحلة لاحقة أهم، إلا أنها لا تؤدّي إلى سلوك لغوي طبيعي. لهذا تبرز أهميّة الأنشطة اللاصفيّة في عملية تعليم اللغات، كظاهرة جوهريّة تؤدي إلى تعلّم طبيعي

(١) Littlewood William, Communicative Language Teaching An Introduction (Cambridge University Press U.K 1981) PP 17,18.

من خلال حياة واقعيّة غير قائمة على المحاكاة والتقليد[١] [٢]. كما تؤدي تلك الأنشطة إلى مساعدة المتعلّم على ممارسة اللغة بطلاقة، حيث يصبح إنتاج الصّيغ اللغوية ثانويّاً، مقارنة بإيصال المعاني والتأثير الاجتماعي. إن المتعلّم هنا يضع في حسابه المحتوى الاجتماعي. ويسعى وراء ما يجعل المعنى مفهوماً من أجل أن يحسّن القبول الاجتماعيّ للغة التي يستعملها.

ونماذج الأنشطة اللاصفيّة متعددة: ويعتبر النشاط الثقافي الاجتماعي مجالاً رحباً لتحسين مهارات الاتصال. فعلى سبيل المثال: يمكن أن يلعب المتعلّم دوراً في أنشطة التمثيل إذا وُجد لديه الاستعداد لأداء الدور حيث يكون التأكيد على الاتصال المؤثر من خلال اللغة المستعملة والمقبولة اجتماعياً.

من الممكن تشجيع المتعلّمين على المشاركة في مسابقات ثقافية وألعاب لغوية وأدوار ترفيهيّة أثناء الرحلات الجماعية التي يقومون بها حيث تمارس اللغة هنا بعفوية، لأن الانتباه يتجه إلى إيصال المعاني بشكل مؤثر.

من الممكن أيضاً أن يكلف المدرس مجموعة صغيرة من الطلاب القيام بزيارة إلى متحف أو مصنع أو شركة أو مؤسسة تعليميّة أو دار صحيفة يومية، على أن يجتمع طلاب المجموعة أنفسهم ويتناقشوا في وضع الخطّة، ولا بأس من أن يتمّ ذلك بتوجيه المدرس ومساعدته. ثم يقوم الطلاب وحدهم بتنفيذ الخطّة من بدايتها إلى نهايتها، ويعرضون على زملائهم ما حدث معهم وما شاهدوه. ويتمّ ذلك من خلال مناقشة عامة تعقد لهذا الغرض.

إن تكرار هذه الأنشطة بشكل مستمر وملازم للعملية التعليميّة في مختلف مراحل تعليم الفصحى، ووفق مقدرة الطلاب اللغوية سوف يؤدي بالطلبة –بكل تأكيد- إلى استعمال مكثف لها، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستوى تحصيلهم وتحسين أدائهم.

وأخيراً، أود أن أختم هذه الدراسة بالتأكيد على أمرين:

أولهما: إذا أردنا النجاح للأنشطة الاتصالية في عمليّة تعليم الفصحى فعلينا أن نفكر بها منذ الخطوات الأولى في العملية، أي في مرحلة بناء وتصميم الخطة الدراسية وإعداد المواد التعليميّة، حتى تصبح جزءاً أساسياً في المنهج الدراسي، وليست عاملاً مساعداً أو مكمّلاً له، وهذا الأمر على جانب كبير من الأهميّة، ويجب التأكيد عليه في مختلف مراحل تعليم الفصحى.

ثانيهما: إن تعلّم اللغة عمليّة مستمرّة ليست محدودة بغرفة الصف أو المدرس، وإذا أريد لها النجاح فلا بدّ أن تقوم على الممارسة المستمرة والمكثفة للفصحى غير المقيّدة بزمن محدّد أو مكان محدّد.

(١) Crystal, David, The Cambridge Encyclopedia of Language (Cambridge University Press, U.K, 1987) P374.

الخاتمـــــة

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: -

١- معرفة اللغة أمر سابق على مقدرة الاتصال بها. فالمتعلّم إذا أراد التعبير عن آرائه وحاجاته يحتـــاج إلى المفردات والتراكيب التي يعبّر بها، وبدونها لا يمكن إنجاز ما يريد. ولهذا تهتمّ العمليّة التعليميّة ببنـــاء المعرفة اللغوية له وتنميتها، من أجل استخدامها وسيلة اتصال مع الآخرين.

٢- إن حشو أذهان الطلاّب بالمفردات والتراكيب ليس هو الهدف من تعلّم الفصحى، بل إن الهدف هو استعمالها وسيلة للتعبير والتفاهم مع الآخرين.وهذا ما يجب أن تركزّ عليـــه العمليـــة التعليميّـــة في المدارس.

٣- من أجل بناء مقدرة الاتصال بالفصحى على أساس متين، علينا أن نعقب كل مهارة أو مادة لغويّـــة بأنشطة اتصالية، يتفاعل فيها الطالب ويستخدم الفصحى. ولا يجوز الاقتـــصار علـــى التـــدريبات النمطيّة، كما لا يجوز تأجيل مهارات الاتصال لفترة زمنيّة طويلة، بحجّة بناء المعرفة اللغوية أولاً، بل لا بدّ من التهيئة لها والبدء بها منذ الأسابيع الأولى لالتحاق الطالب بالمدرسة على أن تكون في حدود خبرته ومقدرته اللغوية، فاللغات يتم تعلّمها باستخدامها.

٤- يعاني الأطفال في تعلمهم للفصحى من الازدواجيّة اللغوية التي تعتبر علّة كثير من الـــصعوبات الـــتي يواجهونها في العمليّة التعليميّة، وعاملاً من عوامل ضعفهم فيها. وعلى طرائق تدريس الفـــصحى أن تتصدّى لهذه القضيّة، وتعمل على علاج آثار العاميّة على العملية التعليميّة،أو التخفيف منها علـــى الأقل. ولن يتأتّى ذلك إلا حين نرضع الأطفال الفصحى منذ التحاقهم بالحضانة والمدرسة الابتدائية، لكي تنمو معهم ويمارسونها بكثافة، لأن اللغات لا تتقن إلا بالممارسة.

٥- إنّ الخلل في عمليّة تعليم الفصحى في المدارس يكمن في تركيز طرائق التدريس فيها علـــى الجانـــب الشكلي المعرفي لها، وندرة الجانب الوظيفي الذي يستهدف استعمال الفصحى. وما لم نغيّـــر هـــذا الواقع، فإن معاناتنا من ضعف الطلاب في الفصحى سوف تستمرّ.

٦- إنّ الهدف من تعلّم الفصحى هو استخدامها وليس من المعقول أن يمضي الطالب سنوات عديـــدة في المدرسة والجامعة في تعلّم الفصحى، ثم يتخرّج وهو غير محقق هدفه في استعمالها دون تعثـــر، لهـــذا يفترض أن توجّه طريقة التدريس نحو تحقيق هذا الهدف، وأن يستبعد كل نشاط لا يصبّ في هـــذا الاتجاه.

٧- نحن بحاجة - على هذا الأساس - إلى نقلة نوعية في طرائق تدريس الفصحى، تنقل تركيز الاهتمام من المفردات والتراكيب، إلى الجانب الوظيفي منها، حيث إن كثيراً من ضعف الطلاب في الفصحى مرجعه إلى الطرائق المتبعة في تدريسها، والتي لا زالت تقوم على التلقين والمحاضرة عن اللغة، بدلاً من

إقامة التوازن بين الجانبين المعرفي والوظيفي للفصحى في العملية التعليميّة، وأخذ الطلاب على ممارستها.

٨- إنّ المدرس المؤهل يلعب دوراً هاماً في عمليّة تعليم الفصحى، ويمثل نقطة ارتكاز فيها. لذلك لا بّد أن يطوّر نفسه، وأن يحسّن طريقته في التدريس على الدوام. فحاجة الطلاب في المدارس إلى ممارسة الفصحى وتعلّمها أكثر إلحاحاً من حاجتهم إلى دراستها. ومن هذا المنطلق فإن عليه أن يركز على تعليم الفصحى ذاهّا لا أن يعلّم معلومات عنها.

٩- إنّ دعم طريقة التدريس بوسائل التكنولوجيا الحديثة يؤدّي إلى تعلّم الفصحى بشكل أفضل. فقد أصبحت هذه الوسائل جزءاً رئيساً في العملية التعليميّة، لا عاملاً مساعداً لها، لأهّا تبعث فيها النشاط والحيوية، وتجعلها أكثر تشويقاً وإمتاعاً.

١٠- لا بدَّ من إصلاح الخلل في إعداد المواد التعليميّة، بحيث يراعى التوازن بين الجانبين المعرفي(الشكلي) والوظيفي، فلا يطغى الجانب الأول ويقل الثاني على النحو القائم، لأنه لا يجوز تعليم الفصحي بمعزل عن ممارستها.

١١- حاجتنا ماسّة في عملية تعليم الفصحى إلى التركيز على الأنشطة الاتصالية، داخل غرفة الصفّ وخارجها، وذلك بجعلها مركز العمليّة، وجزءاً أساسياً من المنهج الدراسي، وطرفاً مسانداً للمادّة التعليميّة.

١٢- تعتمد الأنشطة الاتصاليَّة على العمل الجماعي، والعلاقات الطيّبة بين المتعلمين أنفسهم من جهة، وبينهم وبين مدرسيهم من جهة أخرى، ووجود الحافز عند الطالب للمشاركة فيها، كي يعطى فرصة التعبير والاتصال. ويتمّ التفكير بها وبناؤها منذ بداية عملية تعليم الفصحى.

The Hashemite Kingdom of Jordan

Mutah University

Jordanian Journal of Arabic Language and Literature

An International Refereed Research Journal

Vol. (2)**, No.** (2)**, Rabia-**1 1427 **(April** 2006**)**

ISSN 1026-3721

Jordanian Journal of

Arabic Language and Literature

An International Refereed Research Journal

Vol. (2)**, No.** (2)**, Rabia-**1 1427 **(April** 2006)

Jordanian Journal of Arabic Language and Literature
An international indexed and refereed journal

The journal is an international refereed journal, founded by the Higher Committee for Scientific Research at the Ministry of Higher Education, Jordan, and published periodically by the Deanship of Academic Research, Mu'tah University, Karak, Jordan.

Editorial Correspondence

Manuscripts for submission should be sent to: Editor-in-Chief,

Jordanian Journal of Arabic Language and Literature

Deanship of Academic Research

P.O. Box (١٩)

Mu'tah University, Mu'tah (٦١٧١٠),

Karak, Jordan.

Tel: (٠٣-٢٣٧٢٣٨٠)

Fax. ++٩٦٢-٣-٢٣٧٠٧٠٦

E-mail: jjarabic@mutah.edu.jo

DAR.website http://www.mutah.edu.jo/dar/jjour.htm

Vol. (2)**, No.** (2)**, Rabia-**1 1427 (**April** 2006)

Conditions of Publications:

- All contributions should be in Arabic. Contributions in English or any other language may be accepted with the consent of the Editorial Board
- The journal welcomes high quality scholarly contributions devoted to the Arabic language and literature, like articles, edited and translated texts and book reviews.
- The author should warrant in a written statement that the work is original, hasn't been submitted for any journal and is not part of an MA or Ph.D. dissertation.
- The work should follow the rules of scientific research
- It is a condition of publication that authors vest their copyright in their articles in the journal. Authors, however, retain the right to use the substance of their work in future works provided that they acknowledge its prior publication in the journal.
- Authors may publish the article in a book two years after publication, with prior permission from the journal, provided that acknowledgement is given to the journal as the original source of publication.
- After submission two of more referees will be asked to comment on the extent to which the proposed article meets the aims of the journal and will be of interest to the reader.
- Four copies of each manuscript should be submitted, typed on one side of A٤ paper, ٢,٥ margins and double spaced. Manuscripts can be sent by ordinary mail accompanied by ٣ ½ inch diskette in MS Word ٩٧ or higher. The length of the manuscript should not exceed ٤٠ pages.
- The first page should have the title of the article, the name(s) and institutional affiliations .
- The Editorial Board reserves the right not to proceed with publication for whatever reason.
- Manuscripts that are not accepted for publication will not be returned to the author(s).
- The author(s) warrant that they should pay all evaluation fees in case they decide not to proceed with publication for whatever reason.
- The author(s) should make the amendments suggested by the referees within a month after the paper is passed to them.
- The journal reserves the right to make such editorial changes as may be necessary to make the article suitable for publication.
- Views expressed in the articles are those of the authors' and are not necessarily those of the Editorial Board or Mu'tah University, or in any way reflect the policy of the Higher Committee or the Ministry of Education in The Hashemite Kingdom of Jordan.

Notes for Contributors:

-An Arabic and English abstract of c.١٥٠ words should be included on two separate pages. Each of these two pages should include the title of the article, the names (First, middle and

surname) of the author(s), the postal address and the e-mail, and their academic ranks. The keywords (c. ٥ words) should appear at the bottom of the two pages.

References:

In-text citations are made with raised Arabic numerals in the text placed in parentheses ([١], [٢]) referring to notes that provide complete publishing information at the bottom of the page. Each page has its own sequence of numerals starting with the numeral ١ and breaking at the end of the page. The first time the author cites a source, the note should include the full publishing information. Subsequent references to the same source that has already been cited should be given in a shortened form.

Basic Format

Books

The information should be arranged in five units: (١) the author's name (Last name first followed by the first and middle names) (٢) date of the author's death in lunar and solar calendars. (٣) the title and subtitle of the book in bold print (٤) name of translator or editor/compiler (٥) edition number, publisher, date and place of publication, a number (for a multivolume work), and page(s) number.

Example:

Al-Jāḥiẓ, Abu 'Uthmān 'Amr ibn Baḥr (d ٢٥٥ AH./٧٧١ AD.). '**Al-Ḥayawān** . Editor Abdulsalām Moḥammad Ḥarūn. ٢nd edition, Muṣṭafa al-Babi al-Ḥalabi, Cairo, ١٩٦٥, vol. ٣, p.٤٠.

Subsequent references to the same source:

Al-Jaḥiẓ. **Al-Ḥayawān**, vol.٣, p. ٤٠.

Manuscripts:

(١) author's name (last name, first followed by first and middle names) and date of death (٢) title of the manuscript in bold print (٣) place, folio number and/or page number.

Example:

Al-Kinānī, Shafiʿ Ibn 'Ali. (d ٧٣٠ AH./١٣٣٠ AD.): **Al-Fadl al-Ma'thūr min Sīrat al-Sulṭān al-Malik al-Manṣūr**. Bodleian Library, Oxford, March collection number ٤٢٤, folio ٥٠.

Articles in Periodicals:

(١)author's name (٢) title of the article in quotation marks (٣) title of the journal in bold print (٤) volume, number, year and page number.

Example:

Jarrār, Ṣalaḥ. " 'ynāyat al-Suyūṭi Biturāth al-Andalusi:Madkhal." **Mu'tah lilbuhūth wa al-Dirasāt**, vol.١٠, number ٢, ١٤١٥AH./١٩٩٥AD., pp. ١٧٩-٢١٦.

Edited Books (Conference Proceedings, dedicated books)

١. author's name (٢). title of the article placed in quotation marks (٣). title of the book in bold print (٤). Name(s) of the Editor ٥. Edition, publisher, date and place of publication ٦. page(s) number.

Example:

Al-Ḥiyāri, Muṣṭafā: "Tawaṭṭun Al-Qabā'il Al-'Arabiyya fi Bilād Jund Qinnsrin ḥattā Nihayāt Al-Qarn Al-Rābiʿ Al-Hijri", **Fi Miḥrāb Al-Maʿrifah: Dirasāt Muhda ilā Iḥsān 'Abbās**, Ed. Ibrāhim Assʿāfin, ١st edition, Dār Ṣāder and Dār Al-Gharb Al-Islamī, Beirut, ١٩٩٧, p. ٤١٧.

- Names of foreign figures should be written in Arabic followed by the name in its original language placed in parentheses.
- Contributors should consistently use the transliteration system of the Encyclopedia of Islam, which is a widely acknowledged system.

Qurānic verses are placed in decorated parentheses, ﴿ ﴾ with reference to the name of the surat and number of the verse. The Prophet Tradition is placed in double parentheses like this: (( )) when quoted from the original sources of the Prophet Tradition .